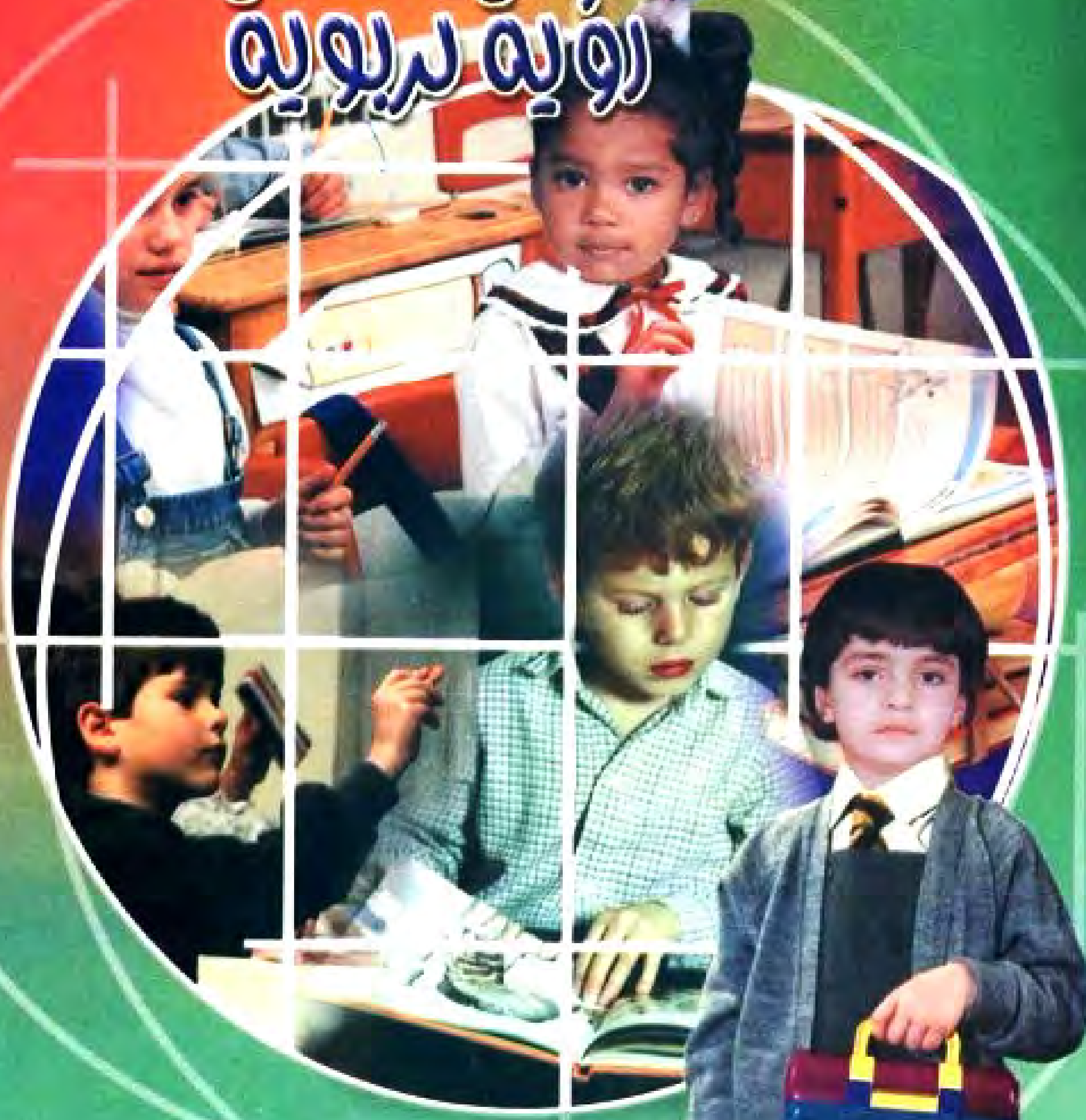
تعليم القراءة والكتابة فى المرحلة الابتدائية

رؤية تربوية



دكتور / سمير عبد الوهاب

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة

الأستاذ / أحمد على الكردى

مستشار اللغة العربية

الاتحاد العالمى للمدارس الإسلامية

دكتور / محمود جلال

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة

تعليم القراءة والكتابة فى المرحلة الابتدائية

« رؤيـــة تـربوية »

تأليف

دكتور
سمــير عــبد الوهــاب
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة

الأستاذ
أحمــــد عـــلى الكـــردى
مستشار اللغة العربية
بالاتحاد العالمى للمدارس الإسلامية

دكتور
محمود جلال الدين سليمان
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة

الطبعة الثانية ٢٠٠٤م

رقم الإيداع : ٢٠٠٢/٤٦٥٦

بسم الله الرحمن الرحيم

اقْرأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذي خَلَقَ (١)خَلَقَ الإِنسَانَ
مِنْ عَلَقٍ (٢)اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣) الَّذي عَلَّمَ
بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)

صدق الله العظيم

(العلق)

إهداء

إلى كل الذين يحملون مشاعل الإصلاح والبناء

وإلى كل الذين يعملون بإخلاص وجد وعناء

وإلى كل الذين يُعلّمون فينشرون الضياء

نهدي هذا الكتاب تقديرا ، وفخرا ، ودعاء

المؤلفون

المقدمـــة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق أجمعين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه الهداة المهتدين ... وبعد.

فمن المعروف أن من أهم الغايات التي تسعي إليها التربية الحديثة إتاحة الفرص للتلاميذ لكي ينموا في شمول وتوازن وتكامل ، من مختلف الجوانب العقلية والوجدانية والمهارية.

وتعد المرحلة الابتدائية مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحـــل التعليم اللاحقة ، لذلك كانت محط اهتمام جميع التربويين ، وبخاصة أولئـــك الذين يتصدون لوضع السياسة التعليمية لها ، والمناهج المدرسية التي تتـــرجم هذه السياسة إلى واقع نظري ، يتحول على أيدي المعلمـــين وغيـــرهم مـــن الممارسين الفعلين للعمل التربوي إلى واقع عملي ملموس.

ومن بين المناهج التي تسهم في ترجمة هذه السياسة إلى واقـــع نظـــري وعملي ، مناهج تعليم اللغة.

فاللغة نظام له أبعاده ومكوناته ، وأي خلل في تعليمها سوف يؤدى إلـــى إحداث خلل في شخصية المتعلم ، ولعلنا نعلم أن اللغـــة ــ وبخاصـــة اللغـــة العربية ــ تعانى من مشكلات كبيرة ، من أهمها ضـــعف مســـتوى بعـــض مدرسيها ومتعلميها ؛ ولعل ذلك الضعف ناتج عن عدم وضوح الهدف الـــذي نعلم من أجله اللغة العربية ، وكذلك الطريقة التي تتبع في تعليمها.

ولذلك رأينا ــ من الأفضل ــ أن نقدم هذا الكتاب الذي يعرض لرؤيتنا التربوية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بعامة ، والقراءة والكتابة بخاصة ؛ ليتعرف كل من المعلم والطالب المعلم على اللغة التي يعلمها ، والوسائل التي يمكن أن يستخدمها لكي تحقق هذه اللغة الأهداف المنشودة منها ، معتمدين في ذلك ــ بعد الله عز وجل ــ على ما لدينا من خبرة ميدانية في مجال تعليم اللغة العربية في مصر وخارجها.

ويقع هذا الكتاب في سبعة فصول ، إضافة إلى ملحق خاص ببعض الدروس التي عولجت في ضوء التكامل باعتباره اتجاها حديثا ينبغي على المعلم أن يتعرف عليه ، و أن يتمثله في معالجته لفنون اللغة المختلفة ، وهذه الفصول على النحو التالي :

- **الفصل الأول** : اللغة وأهمية تعليمها في المرحلة الابتدائية ، وعرضنا من خلاله اللغة وتعريفها وأهميتها بالنسبة للإنسان كعامة والطفل بخاصة ، ودور المدرسة ووظيفتها فيما يتصل بتعليم هذه اللغة ،
- **الفصل الثانى** : المحاكاة والمشافهة في المرحلة الابتدائية وعرضنا من خلاله مفهوم كل من المحاكاة والمشافهة كمبدأين أساسين من المبادئ التى ينبغى الاهتمام بها فى تعليم اللغة وبخاصة لتلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، كما عرضنا أهميتهما فى تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة ، وكذلك المواد التعليمية التى يمكن أن تتحقق المشافهة من خلالها.
- **الفصل الثالث** : القراءة في المرحلة الابتدائية ، وبدأناه بمقدمة عن المرحلة الابتدائية وأهميتها كمرحلة تأسيسية تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة ، أتبعنا ذلك بعرض لأهمية تعليم القراءة فى المرحلة الابتدائية ، ومفهومها والتطور الذى حدث له ، وطبيعة عملية القراءة ،

ومداخل تعليمها ، ومراحل تطور النمو فيها ، ثم عرضنا للقراءة فى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، والقراءة فى الصفين الرابع والخامس ، ومهاراتها ، وتنمية الثروة اللغوية فى القراءة ، والعوامل المؤثرة فيها.

- **الفصل الرابع** : الكتابة وتعليمها في المرحلة الابتدائية ، وعرضنا من خلاله المحاور التالية : مفهوم الكتابة وطبيعتها ومهاراتها ، الكتابة فى الصفوف الأولى من المرحة الابتدائية ، القراءة والكتابة فى المرحلة الابتدائية ، العلاقة بين القراءة والكتابة.
- **الفصل الخامس** : التكامل بين القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية ، لمفهوم التكامل وأسسه ، ودواعيه ، ومداخله ، وكيفية تحقيق التكامل والكتابة من خلاله ، وخصائصه التى ينبغى مراعاتها.
- **الفصل السادس** : مكتبات الفصول في المرحلة الابتدائية وبدأناه بمقدمة عن القراءة الحرة وأهميتها للإنسان بعامة والطفل بخاصة وأتبعنا ذلك بعرض للمحاور التالية : القراءة ومحو الأمية ، القراءة والمدرسة ، مكتبة المدرسة ومكتبة الفصل ،
- **الفصل السابع** : الاتجاهات الحديثة في انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية وبدأناه بمقدمة عن أهمية القراءة فى المرحلة الابتدائية ، وكذلك أهمية الكتاب المدرسى ، أتبعنا ذلك بعرض المحاور التالية : مفهوم الانقرائية ، أهمية البحث فى الانقرائية ، تطور دراسات الانقرائية ، الدراسات العربية والأجنبية فى مجال انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية ، الاتجاهات الحديثة فى انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية.
- ثم أنهينا الكتاب بعرض بعض النماذج لدروس مُعدة في ضوء مدخل التكامل

والله نسأل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم

المؤلفون

الفصل الأول
اللغة وأهمية تعليمها في المرحلة الابتدائية

- أولاً : مقدمة
- ثانيا : أهمية اللغة
- ثالثا : وظيفة المدرسة

الفصل الأول
اللغة وأهمية تعليمها في المرحلة الابتدائية

أولا : المقدمة

لاشك في أن وضع تعريف جامع مانع للغة ليس بالأمر اليسير ، فقد ظهر في تاريخ الفكر اللغوي تعاريف متعددة ، اختلفت وتداخلت وتعارضت أحيانا تبعا لتعدد المدارس اللغوية والفكرية التي ينتمي إليها علماء اللغة وغيرهم من العلماء الذين اهتموا بهذه الظاهرة.

قال أبو الفتح بن جني في الخصائص : "حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " ، ثم قال : وأما تصريفها ؛ فهي فعلة ، من لغوت أي تكلمت ، وأصلها لغوة ، وقالوا فيها لغات ولغون ، كثبات وثبون ، وقيل منها لغي يلغى ، إذا هذى ، قال من الرجز :

ورب أسراب حجيج كظم عن اللغا ورفث التكلم

وكذلك اللغو قال تعالى : وإذا مروا باللغو مروا كراما ، أي بالباطل ، وفي الحديث ، من قال في الجمعة صه فقد لغا ، أي تكلم .

وقال إمام الحرمين في البرهان : " اللغة ، من لغي يلغى ، من باب رضي إذا لهج بالكلام ، وقيل من لغى يلغى ، وقال ابن الحاجب في مختصره " حد اللغة كل لفظ وضع لمعنى " ، وقال الأسنوي في شرح منهاج الأصول " اللغات عبارة عن الألفاظ الموضوعة للمعاني .

ويعرف هنرى سويت ــ فى كتابه " مدخل تاريخ اللغة " ــ **اللغة بقوله:** " التعبير عن الفكر عن طريق الأصوات اللغوية " ، كما يؤكد ذلك أيضا عالم اللغة السويسرى " دى سوسيير " الذى يرى أن اللغة فى جوهرها نظام من

الرموز الصوتية ، أو مجموعة من الصور اللفظية تختزن فى أذهان أفـراد الجماعة اللغوية ، وتستخدم للتفاهم بين أبناء مجتمع معين ، ويتلقاها الفـرد عن الجماعة التى يعيش معها عن طريق السماع.

أما العالم اللغوي الأمريكي بلومفيلد (Bloomfied) فيعرف اللغة بأنها " مجرد سلوك بشرى شبية بما عداه من العادات السلوكية الأخرى " ولـذلك فهو يطلق على اللغة اسم السلوك اللفظي ، أو السلوك اللغوي ، وبناء علـى ذلك فإنه يرى أن دراسة اللغة ينبغي أن تهـتم بوصـف الأشـكال اللغويـة الظاهرة المتمثلة فى الأصوات والتراكيب ، فهذه هى التى يمكن ملاحظتهـا وتسجليها ، مثلها في ذلك مثل أية عادة سلوكية ، أما المعنى فقد أبعده كليـة عن مجال الدراسة اللغوية ؛ على أساس أنه أمر نفسى ، وهذه نقطة ضـعف بارزة عند بلومفيلد ومدرسته الوظيفية الشكلية التى كانت سائدة فى النصيـف الأول من القرن العشرين ، والتى تـأثرت بالمدرسة السـلوكية فـى علـم النفس وأما أراء العالم الأمريكى المعاصر تشومسـكى (chomsky) فيمـا يتعلق بطبيعة اللغة فقد جاءت بعيدة عن تلك السـطحية التـى اتسـمت بهـا مدرسة بلومفيلد فهو يعرف اللغة بقوله : " ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لفهم وتكوين جمل نحوية " ، ويرى تشومسكى أن هناك جانبين لامناص مـن الاهتمام بهما لفهم اللغة الإنسانية وهما:

١- **الأداء اللغوى الفعلى** (linguistic performance) وهو يمثل ما ينطـق به الإنسـان فعـلاً أى يمثـل ما أطلـق عليـه مصـطلح البنيـة السطحية (Surface structure) .
٢- **الكفاءة اللغوية** (linguistic Competence) وهى المعرفـة المفترضـة بالقواعد النحوية التى تربط المفردات بعضها فى الجملة وتمكن الفرد من

القيام بعدد كبير من التوليدات والتحويلات ، فيمكنة توليد تراكيب لغوية متعددة ليست مكتسبة ، بل يولد الفرد مزوداً بها ، ويطلق على الكفاءة اللغوية مصطلح البنية العميقة (deep structure) ؛ ومن ثم فهو يرى أن الأداء ممثلاً فى البنية السطحية يعكس صوتيا وصرفيا ونحويا ودلاليا ما يجرى فى عمق التركيب من عمليات ، ويرى تشومسكى أن اللغات الإنسانية تشترك فى خصائص عامة منها : خاصة البناء اللغوي الأساسي ، والذى يتدرج من الوحدات الصوتية البسيطة إلى الوحدات الفكرية المعقدة ؛ فاللغات كافة لها مجموعات صوتية محدودة هى (الصوامت والصوائت) ، ويشتق منها عدد كبير لاحدود له من الوحدات الكبرى (الكلمات والجمل) ، وافترض تشومسكى أن العنصر الأساسي للكلام هو الجملة البسيطة الموجبة ، وأن هذه الجملة الأساسية تتخذ أشكالا عديدة وفقا لقواعد النحو والإعراب مثلا " قرأ محمد " تعد جملة أساسية بسيطة يمكن تغييرها فنقول : " محمد قرأ " و" محمد لم يقرأ " و" محمد قرأ كثيرا " و" ما قرأ محمد " و" كان محمد يقرأ " و" ظل محمد يقرأ " و" مازال محمد يقرأ "...

واللغة فى أوضح صورها ، وفى إطار الهدف التربوي من تعليمها وتعلمها – كما يرى محمد صلاح الدين مجاور – هى " رموز أو أصوات ذات دلالة ، بها يعبر الإنسان عما فى نفسه ، وما يجول بخاطره ، وبما يحقق أيضا اتصاله الاجتماعي وتفاعله وتوافقه مع الآخرين .

والدلالات أو المعاني التى تشير إليها هذه الألفاظ ليست متضمنة فى هذه الألفاظ وإنما الألفاظ إشارات عليها فإذا قلنا لفظ " قلم" فليس "معنى قلم" موجودا فى هذه الحروف الثلاثة ؛ وإنما لفظ قلم إشارة إلى معنى ، فإذا كان

المستمع أو القارئ يعرف معنى كلمة (قلم) ، فإنه يفهم معناها بمجرد أن يذكر أمامه هذا اللفظ ، أما إذا لم يكن فاهما لهذا المعنى؛ فإنه مهما ذكر أمامه لفظ (قلم) فلم يدرك المعنى .

مما سبق يمكن أن نستنتج بعض الخصائص العامة التى تتعلق بطبيعة اللغة وهى :

- أن اللغة صوتية أما الكتابة فما هى إلا محاولة لتمثيل اللغة المنطوقة.
- أن اللغة نظام متكامل يخضع لقواعد محددة ، وتتفرع منه أنظمة فرعية هى النظام الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي.
- أن اللغة رمز للمعاني التى هى فى ذهن المتلقي ، مستمعاً كان أو قارئاً وليست المعاني فى الألفاظ نفسها.
- أن اللغة قدرة فطرية عامة فى بنى الإنسان.
- أن اللغة اجتماعية ؛ أى أنها لا توجد إلا فى مجتمع إنساني وهى تختلف باختلاف المجتمعات.
- أن اللغة إبداعية ؛ فمن خلال عدد محدود من الأصوات اللغوية يستطيع الفرد أن يولد عدداً كبيراً لانهاية له من الجمل وأن يبتكر تعبيرات جديدة لم يسمعها من قبل.
- أما عن وظائف اللغة فقد اختلف العلماء حول تحديد الوظائف الأساسية للغة :

فالسلوكيون من علماء النفس يرون أن الوظيفة الأساسية للغة هى محاولة التأثير في الناس ، وإقناعهم بالرسالة التي توجه إليهم، ودفعهم إلى عمل سلوكي معين ، كشراء سلعة ، أو تغيير نمط من أنماط السلوك أو الإيمان بمبدأ ، وقد أدرك " هتلر " الزعيم الألماني المشهور بخبرته، أن

السلطة تقع فى يد من يستطيع أن يتحكم فى استغلال الكلمـــات ، ويعـــرف القيادة بأنها " فن إثارة مشاعر الجماهير" وهو يرى أن الناس يتأثرون بالكلمة المنطوقة أكثر مما يتأثرون بالكلمة المكتوبة .

واللغويون يرون أن الوظيفة الأساسية للغـــة ، هـــى تحقيـــق الاتصـــال والترابط بين أفراد المجتمع الواحد وخلق المجتمع المتماســك ، والعقليـــون ينظرون إلى اللغة على أنها تعبير عن فكر ، وهم ينظرون إلى اللغة كـــأداة للتعبير عما يدور في عقل الفرد وهو فى حالة عزلة عن جماعتة اللغويـــة ؛ لذا جاءت نظرتهم ضيقة جداً .

ثانيا : أهمية اللغة

للغة في حياة الإنسان بعامة ، والطفل بخاصة أهمية كبيرة ، فهي أداتـــه للاتصال والتعبير ، ووسيلة الأولـــى لتحصـــيل المعرفـــة وتكـــوين الخبـــرة وتنميتها.

كما تعد اللغة إحدى الوسائل المهمة فـــي تحقيـــق المدرســـة لوظائفهـــا المتعددة، فاللغة ـــ إضافة إلى أنها أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين التلميـــذ وبيئته ـــ فهي الأساس الذي تعتمد عليه تربيته من جميع النواحي، كما يعتمد عليه كل نشاط يقوم به سواء أكان ذلك عن طريق الاســـتماع والقـــراءة ، أم عن طريق التحدث والكتابة.

واللغة العربية – في المدرسة الابتدائية – ليست مادة دراسية فحســـب ولكنها وسيلة لدراسة المواد الأخرى، ونجاح المدرسة في تعليم اللغة يســـاعد مساعدة كبيرة في نجاح التلميذ في المراحل التعليمية التاليـــة، وكـــذلك فـــإن إكساب المدرسة الابتدائية مهارات اللغة لتلاميذها معناه نجاحها فـــي أخطـــر مهمة من مهامها.

وتعليم اللغة شكل من أشكال التنشئة الاجتماعية آلتي تستهدف إكساب التلميذ مهارات الفهم ليكون قادراً على فك رموز اللغة عندما يستقبلها، وقادراً على تركيبها حين يريد التعبير عن نفسه، والاتصال بغيره.

ولذلك حظي تعليمها – ومازال يحظى – بأكبر نصيب من العناية من المهتمين بشئون التربية والتعليم في الشرق والغرب ، في الدول النامية والمتقدمة ، الفقيرة والغنية ، وأصبح تعليمها يهدف وبخاصة في المدرسة الابتدائية إلى تثبيت الأنماط الصحيحة آلتي تعلمها التلميذ – قبل دخول المدرسة – وتصحيح مسار المنحرف عنها، وكذلك خلق الصلة بين التلميذ والكلمة المطبوعة، وتعليمه مهارات لغوية جديدة ، وأنماط لم يسبق له التعرض لها.

وتمثل اللغة الأداة الأساسية للدراسة ومواصلتها، وبقدرة التلميذ اللغوية تتحدد مستويات تحصيله في المواد الدراسية المختلفة ، وانتقاله من صف تعليمي لآخر ، ومن مرحلة تعليمية لأخرى، ومعظم الذين يفشلون في المدرسة يرجع فشلهم إلى عدم تمكنهم من اللغة .

والمدرسة باعتبارها ــ المؤسسة التربوية آلتي عهد إليها المجتمع بتربية النشء تربية متكاملة في جميع النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية ــ يقع عليها العبء الأكبر في إكساب التلميذ سلوكيات لغوية سليمة .

والمدرسة ــ لكي تحدد وظيفتها ودورها بشأن إكساب هذه السلوكيات اللغوية تحديدا موضوعيا دقيقا ــ عليها أن تكون دائما على وعى بأن التلميذ لا يأتى إليها ليتعلم اللغة ، فقد أخذها عن والديه ومن البيئة المحيطة به ، وجاء إلى المدرسة وهو يملك من هذه اللغة معجما يتعامل به مع الحياة المحدودة المحيطة به ، كما يملك طريقة في استعمال هذه اللغة قد تقترب أو

تبتعد من اللغة السليمة بقدر قرب البيئة وبعدها من صحة اللغة وسلامتها. أيا ما تكن الحال ، فإن لغة هذا الطفل متأثرة بلغة بيئته ، فهي لغة عربية فيها اعوجاج وفيها عامية قد تبتعد كثيرا عن أصولها العربية.

ثالثا : وظيفة المدرسة :

إن مهمة المدرسة ــ في ضوء ما سبق ــ ليست تكوين هذه اللغة عند التلاميذ وإنما تتمثل مهمتها في مساعدة التلميذ على :

(١) **اكتساب لغة سليمة فصيحة** ، يتعامل بها فى المواقف المختلفة التي قد يوضع فيها ، ويقصد باللغة السليمة الفصيحة هنا ، تلك التي يراعى فيها قواعد التركيب اللغوي الصحيح ، من نحوية تساعد في ضبط أواخر الكلمات ، وصرفية تبحث في أبنيتها ، وبلاغية تحدد في مواطن الجمال في الأسلوب ، وتعمل على ترقيته بما يثير في نفس المستقبل ، مستمعا كان أو قارئا ، المتعة والبهجة ، فضلا عن تأثيره فيه ، وإملائية تعين على رسم الكلمات رسما صحيحا ، وخطية تأخذ بيد التلميذ إلى تجويد كتابته ، وإبراز فكرته في يسر ووضوح ، وغير ذلك من القواعد اللغوية الأخرى التي من شأنها تمكين التلميذ من الأداء اللغوي المتميز ، الذي يعبر من خلاله عن أحاسيسه ومشاعره ، ويحقق به مطالبه وحاجاته ، مؤثرا ومتأثرا بكل من حوله في إطار يتسم بالدقة والوضوح، والجودة والتأثير .

(٢) **امتلاك المفتاح اللغوي الذي يستطيع به أن يفتح أمامه أبواب الثقافة الذاتية** ، كما يفتح به أبواب العلوم المختلفة ، ويستطيع به أن يجد نفسه، ويحقق ذاته عندما يتعثر ، وذلك من خلال إكسابه المهارات والعادات القرائية الصحية التي تمكنه من التعامل مع المادة العلمية

التي تتفق وميوله ، ويجد فيها رغبتـــه ، ويشبع بها حاجاته في سهولة ويسر وسرعة بما يحقق له النفع والفائدة .

(٣) **تذوق اللغة وإدراك ما فيها من جمال** ، بما يجعله يفرق بين طـــريقتين من طرق الأداء اللغوي :

- طريقة الأداء العادى الذي يجده في أسرته ومجتمعـــه وأجهـــزة الإعلام.
- وطريقة الأداء الأدبي الذي يجعل اللغة وسيلة إمتاع فني يثير فـــي النفس أرقى المشاعر وأجمل الأحاسيس.

وعلى ذلك ، فإن مبدأ تعليم القراءة والكتابة الذي يجهد المدرس نفســه فيه ، وتجهد المدرسة نفسها في متابعته ، ليس هو الهدف من المدرســة ولا من اللغة ، وإنما هو وسيلة من وسائل الأداء اللغوي ، وهــو فــي مجــال التربية والتعليم إنما يمثل مهارتين من مهارات التلميذ تأتيان في المـــرحلتين الثالثة والرابعة من مراحل تكوينه اللغوي .

لقد كان أسلوب تعليم القراءة والكتابة الهدف الأساسي في نظام "الكتّـــاب القديم " ، ومن أجل ذلك أطلق عليه " الكُتّاب " جمع كاتب ؛لأن التلميذ كـــان يظل طول يومه يكتب ويقرأ ؛ يكتب لوحه فإذا حفظه عمد إلى أدوات المسح والكتابة ، فكتب لوحا جديدا ، وأخذ يقرأ فيه حتى يحفظه وهكذا يستمر فـــي هذا الأسلوب طول حياته الدراسية في الكُتّـــاب ، ثم تبدأ بعد ذلـــك مرحلـــة المدرسة في نظامنا التعليمي ليكون هدفها تمكين التلميذ مـــن ســـلامة لغتـــه وتذوق جمالها وإعطاءه الفرصة ليمارس العلوم المختلفة حتى يجد نفسه فـــي أحدها ليتخصص فيه.

وجاءت المدرسة الحديثة فأخذت من الكتاب هدفه . وتركت هدف المدرسة التي كانت تتلوه ، فظل التلميذ طوال مراحل الدراسة يحاول أن يتعلم " القراءة والكتابة " دون أن يصل إلى ما يريد ، ويتخرج في المرحلة الثانوية ، بل في الجامعة ، ولما يتقن مهارات الأداء اللغوي ، ذلك لأن التخطيط لم يكن سليما، والأسلوب كان أكثر خطأ .

ولأن هذا الأسلوب ليس هو الأسلوب الأمثل في تعلم اللغة ، وجدنا من يتخرج فيه ــ وهو يحمل أرقى الدرجات العلمية ــ لا يستطيع التحدث بطلاقة دون أن يخطئ ، هذا بالإضافة إلى ما آل إليه حال الطلاب في المدارس والجامعات ، عزوفا عن دروس اللغة العربية ، وهبوطا في مستوى التحصيل ، وتعذر فهم المادة العلمية واستيعابها وهضمها على كثير من الطلاب ، مما كان له أبعد الأثر في ضعف مستواهم وأدائهم ، وقد بدا ذلك بوضوح في إجاباتهم في الامتحان وغير ذلك من المواقف والمناسبات.

ولكي تأخذ المدرسة طريقا صحيحا في مجال تعليم اللغة ،عليها أن تتذكر أن هدفها ليس القراءة والكتابة ، وما يتبع ذلك من دراسة نتف من قواعد النحو والبلاغة ؛ وإنما عليها أن تذكر أن هدفها هو سلامة اللغة وتذوق جمالها ، وأن يفتح بها التلميذ نوافذ واسعة على العلوم والثقافات المختلفة حتى يجد نفسه ويحقق ذاته .

ولكن كيف تستطيع المدرسة أن تحقق هذه الأهداف الضخمة التي مازالت حلما يتراءى من بعيد لكل من سلك سبل التربية والتعليم ، واهتم باللغة العربية في حياتها الجديدة ؟ ..

إن تحقيق هذه الأهداف ليس بالأمر الصعب أو المستحيل ، وإنما هو أمر يحتاج ـ فقط ـ إلى شيء من التخطيط والتعقل ، والبعد عن العشوائية في التدريس ، موظفين ما لدى التلميذ من قدرات وإمكانيات وهبها الله له ، في إطار تربوي يقوم على التفاعل والمشاركة ، لا على الإلقاء والتلقين.

الفصل الثانى

المحاكاة والمشافهة في المرحلة الابتدائية

- أولاً : المحاكاة
- ثانياً : المشافهة
- ثالثا : أهمية المشافهة في تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة
- رابعا : المواد اللغوية التي تتحقق من خلالها المشافهة

الفصل الثانى
المحاكاة والمشافهة في المرحلة الابتدائية

أولا : المحاكـــــاة :

إن اللغات ليست مواد دراسية تحفظ وتستوعب في الذاكرة وإنمـا هـي أداة تعامل في مجالات الحياة ، أخذا وعطـاء ، تـأثيرا وتـأثرا ، والتقليـد والمحاكاة من أهم وسائل اكتسابها.

إن الطفل يكتسب لغة قومه في سنتين أو ثلاث عـن طريـق محاكاتـه لأبويه وأخواته وكل من هو حوله ، وهو بهذه المحاكاة يحقق لغة كاملة قادرة على أن تجعله يمارس الحياة العادية في سهولة ويسر.

وإذا كنا في المدرسة نستقبل هـذا التلميـذ ، لا لنعطيـه اللغـة وإنمـا لنصححها له ، ونجعلها في لسانه وذاكرته سليمة فصيحة ، فإذن يكون مـن الانتكاس في المنهج أن نتعامل معه بنفس اللغة التي جاء إلينا بهـا ، فنزيـده تمسكا بها ، وهو ما جاءنا إلا ليصححها ، وبذلك نكون قد سخرنا أهم وسيلة من وسائل اكتساب اللغة في إضـعاف اللغـة وقتلهـا ، لا فـي اكتسـابها وتصحيحها وهى وسيلة المحاكاة والتقليد.

إن الساعة التي يقضيها التلميذ مع أستاذه ، لا يقرع سـمعه إلا كلمـات لغوية فصيحة ، وأساليب لغوية سليمة لهى أجدى على التلميـذ مـن قـراءة تستغرق أياما ، ومن كتابة تستغرق أسابيع.

ولعلنا عندما نراجع تاريخنا اللغوي نجد أجدادنا قد فطنوا لهذه الوسـيلة عندما كانوا يرسلون أولادهم في سن مبكرة إلى البادية ليتلقوا اللغة مشـافهة عن فصحاء العرب ، ولينشئوا وقد تلقوها فصيحة سليمة ، ولقد كان رسـولنا الكريم يرجع فصاحته إلى نشأته البدوية (ونشأ في بنى سعد بن بكر).

وعلى ذلك ، فإن المدرس الذي يحترم درسه ويحترم أهداف لغته عليه أن يخلع من لسانه وذاكرته كل ألفاظ العامية قبل أن يدخل درسه ، كما يخلع حذاءه عندما يدخل مسجده ، إن كل كلمة يقولها المدرس في الدرس لا تذهب هباء ، إن تلميذه يلتقطها لتصبح في مدخراته اللغوية ، يتعامل بها بعد ذلك في حياته ، بل لعلها تتولد في ذاكرته وتتكاثر كما تتكاثر الأحياء لتكوّن مع غيرها معجمه اللغوي الذي يقابل به حياته فيما بعد.

ولما كان الأمر كذلك ، فعلى المدرس إذن أن يقدر ماذا يقول لتلميذه ، وماذا يلقى على ذاكرته ، وأية جناية يجنيها عليه عندما يتعامل معه بنفس اللغة السقيمة التي جاء بها التلميذ من مجتمعه.

إنه مهما صنع ذلك في مجال القراءة والكتابة فلن يتقدم به إلا يسيرا برغم التعب والمشقة.

ولسنا نقصد بذلك أن يلتزم المدرس ــ وحده ــ فصاحة اللغة ، بل عليه أن يجعل من درسه لغة يلتزم فيه المجتمع لغة صحيحة فصيحة.

ولسنا نعنى كذلك بالتزام فصاحة اللغة أن يتحول المدرس إلى "جاحظ" زمانه . أو " زمخشرى " أوانه ، إنما نعنى لغة خالية من العامية فقط، حتى ولو لم نلتزم فيها قواعد الضبط النحوي ، لا بمعنى أن ينصب الفاعل ويرفع المفعول ، ولكن بمعنى أن تأتى الجملة عربية التكوين وإن سكنت أواخر كلماتها.

نخرج من كل ذلك بنتائج حتمية تصحح مسارنا اللغوي وتحقق هدفنا في النهوض باللغة وهذه النتائج هي :

(١) لا مجال لاستعمال العامية في التدريس ، ولا مكان لمدرس يستعمل عامية في تدريسه ، وإذا كان معلمو اللغات الأجنبية يحرمون لغة وسيطة في تعليم لغتهم ، فأحرى بنا ــ ونحن أساتذة اللغة العربية لغة القرآن الكريم ــ أن نلتزم لغتنا في تعليمها ، حتى يصبح لمبدأ المحاكاة قيمته ، ولمبدأ التلقي أثره المنشود.

(٢) إن مبدأ المحاكاة لن يكون له أثره المنشود إلا بالتزام العاملين في مجال التربية والتعليم اللغة العربية السليمة ، وبخاصة المدرسون ، أيا كان تخصصهم ، فاكتساب اللغة العربية السليمة ليس مسئولية مدرس اللغة العربية فحسب ؛ بل مسئولية كل مدرس ، يتساوى في ذلك مدرس التربية الفنية أو الرياضية ، ومدرس اللغة العربية.

(٣) تدريب التلاميذ على المحاكاة بترديد النطق للجمل ذات المعنى الكامل الجميل ، ومحاكاة العبارات المسجلة أو الآيات القرآنية أو الأناشيد ، واستغلال المختبرات اللغوية في إكساب اللغة الصحيحة ، وبخاصة للمبتدئين.

(٤) إننا نطالب المدرس أن يبتعد عن كل ما اعتاده الناس في تحياتهم وأوامرهم وثنائهم من كلمات أجنبية أو عامية مثل "برافو" ، "كويس" ، قوم يا واد ــ إيه يا وله ــ ليه كده ... " الخ

ثانيا : المشافهة :

إن اللغات وجدت ــ أساسا ــ للمشافهة وللتعامل الجماعي عن طريق الكلمة المنطوقة أو المسموعة ... فاللغات إذن :

- تنقل
- وتنمو
- وتصبح ثقافة وعلما عن طريق المشافهة أولا ، ولم يكن المربون

بعيدين عن الصواب عندما جعلوا المهارتين الأوليين في التكوين اللغوي هما :

أ- الاستماع أو الفهم .

ب- النطق أو التعبير .

وهاتان المهارتان ـ كما ترى ـ لا تكتسبان إلا عن طريق المشافهة ؛ وهذا ما يلفت نظرنا إلى قيمة هذا المبدأ وأثره في التكوين اللغوي في جميع مراحل الدراسة ، وفى جميع فروع اللغة ودروسها منذ أن يلج التلميذ مدرسته إلى أن يتخرج فيها.

وهذا الاتجاه في تلقى اللغة عن طريق المشافهة والارتفاع بمستواها حتى تحقق الجمال اللغوي ـ هو ما ثبت تاريخيا في حياة اللغة العربية ، فقد بلغت أقصى درجات بلاغتها قبل شيوع القراءة والكتابة ، وعندما استقبلت القرآن الكريم ـ وهو معجزتها البيانية ، لم يكن لدى أبنائها شيء من مهارتي القراءة والكتابة ، ولما غلب استعمال مهارتي القراءة والكتابة ، وغفل الناس عن هاتين المهارتين ضعفت اللغة.

ثالثا : أهمية المشافهة في تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة

لأهمية هذا المبدأ وأثره المثمر في العمل التربوي ، فسوف نوضح فيما يلي كيف يمكن أن يوظفه المعلم ـ وبخاصة معلم الصفوف الثلاثة الأولي ـ في تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة بالمرحلة الابتدائية :

أ ـ التلميذ الجديد على المدرسة :

عندما يأتى التلميذ إلى المدرسة ، لا مجال للتعامل معه إلا عن طريق المشافهة ، ولكنها مشافهة ليست عشوائية أو ذاتية، تختلف باختلاف الأفراد،

وإنما ينبغي أن تكون مشافهة مدروسة خاضعة لقواعد تربوية سليمة. فالتلميذ لكي يجد الاستقرار في حياته المدرسية الجديدة ينبغى أن يتلقى :

أ - إعدادا نفسيا.

ب - إعدادا صوتيا.

ج - إعدادا لغويا.

ونحن نسير مع التلميذ في هذا الإعداد بروية وأناة ، ملتزمين هذا التدرج، حيث نبدأ بالإعداد النفسي ، ثم نشفعه بالإعداد الصوتي ، ونكمل هذا الإعداد بالتنمية اللغوية ، سواء في مجال الكلمة أو الجملة أو العبارة.

د - وذلك كله تمهيد لمرحلة القراءة والكتابة التي تقوم أساسا على قدرة التلاميذ على استيعاب معنى الجملة ، بعد أن يكونوا قد تدربوا على المفردات وتكوين الجمل وأداء الأصوات .

وليس معنى ذلك أن هذه الأمور تنتهي مهمتها عند بدء مرحلة القراءة والكتابة ، بل إنها تستمر مرافقة لها، ولاسيما الأنشودة ،والقرآن الكريم وما يتلوهما من حوارات وتمثيليات. إذ ليس هناك قراءة وكتابة إلا بعد أن تأخذ المشافهة قدرا من الدرس يجعل التلميذ يقرأ ما فهم ، ويكتب ما فهم وقرأ .

وتأتى المشافهة فى الصفوف التالية ليكون لها الأهمية نفسها ، بل تتسع أهميتها لتسهم فى تكوين الأهداف الثلاثة لدراسة اللغة فى المدرسة (صحة اللغة ــ تذوق اللغة ــ اللغة نافذة يطل منها التلميذ على العلوم المختلفة ليحقق رغبته ويجد ذاته).

وفى هذه الصفوف يصبح للمشافهة ساعات محددة نسميها : المحادثة أو الأناشيد ، كما يصبح للقراءة ساعات ، وللكتابة ساعات. غير أن هذا التقسيم لا يمنع أن تكون المشافهة قاسما مشتركا فى جميع هذه الفروع.

رابعا : المواد اللغوية التي تتحقق من خلالها المشافهة :

١ــ المحادثة

المحادثة : مادة تعليمية تقوم ــ أساسا ــ على المشافهة عن طريق السؤال والجواب ، والحوار والتمثيل ، ومناقشة الأحداث والصور ، وهى بالنسبة للتلميذ الصغير مادة شائقة ، إذا أخذت من ميول التلميذ ومشاهداته ، ومما يقع فى دائرة اهتماماته ونشاطه ، مثل : البيت والشارع والمدرسة والملعب والفصل والكتاب والرحلات.

٢ ــ القصة

وللقصة أثرها فى نفس الطفل إذا قدمت له بطريقة شائقة ، ثم تطلب منه أن يعيد سردها ، أو وضعها بعد ذلك فى صورة حوار تمثيلى يتبارى التلاميذ فى أدائه.

ونتوسع فى هذه الموضوعات كلما تقدمنا فى المرحلة الابتدائية، حيث تتحول المحادثة إلى تعبير له موضوعاته التى لا تخرج أيضا من دائرة محسوساته ومشاهداته ، حيث ينبغي أن نبعد التلميذ فى هذه المرحلة عن الموضوعات المعنوية التى قد تبعد عن مجال محسوساته ومشاهداته، فلا يستطيع الحديث عنها.

ومن الممكن فى الصفوف المتقدمة فى هذه المرحلة أن تتخذ موضوعات من القراءة والأناشيد لتصبح مادة المحادثة والتعبير ، ويكون تكرار الحديث فيها بطرق متعددة وسهلة لتنمية اللغة وانطلاق العبارة.

ولاشك في أن التلميذ فى المرحلة الابتدائية قد عايش اللغة فى صورتها الجمالية منذ السنة الأولى الابتدائية ، فهو قد تلقى المحفوظات وبعض قطع المطالعة ، ولاشك في أن كل ذلك قد أحيا فى نفسه الإحساس بجمال الكلمة

وجمال العبارة وجمال الأسلوب ، وتظهر ثمرة ذلك كله عندما يمارس التلميذ تجربة الأداء اللغوى فى التعبير الجميل ، بعد أن عرف أن اللغة لها طريقان فى الأداء ، طريق معتـــاد يتعامل به الناس فى حياتهم العادية ، وطريق فني خاص ، يتمثل فى الأداء الأدبي الذى يبدو لنـــا فـــى صـــورته الشـــعرية أو صورته النثرية ــ خطابة ومقاله وقصة وغيرها ...

إن كثيرا من المربين يخضعون حصة التعبير الشـــفوي لقواعـــد طـــرق التدريس الصارمة ، فيرون أن مبدأ التمهيد للدرس وإثـــارة الأشـــواق إليـــه تفرض أن يدخل التلميذ هذا الدرس وهو يجهل كل شيء عن عنوانه حتى لا تفوت مهارة المدرس فى الإثارة التى توصل إلى العنوان المجهـــول ، وهـــذا أمر أبعد ما يكون عما نريده لهذا الدرس.

إن أيسر القواعد فى القول تقتضى ألا يتحدث الإنسان إلا بعد أن يستجمع فكره ، وألا يخوض ميدان القول إلا بعد أن يســـتجمع عناصـــره. إن مبـــدأ الارتجال فى الخطابة والحديث والحوار قد مضى زمنه ، وإن كان ثم مجـــال له، فليس مع هؤلاء الصغار ، وإن هذه الدقائق التى يلقى فيها المدرس أسئلته ليفتح بها أبواب الحديث فى موضوعه ،لا يمكن أن ترضى مزاج هذا التلميذ الممتلئ بالأخيلة المحلقة والفكر الجامع.

وماذا علينا إذا جعلنا موضوع المشافهة فى التعبير بعـــد أن نعـــد لـــه تلاميذنا، إما من خلال موضوعات القراءة التى تدير الحوار فيها علـــى كـــل وجوهه ، وإما باعتمادهم على أنفسهم بعد تعريفهم بمصـــادر البحـــث عـــن عناصر هذا الموضوع ، وإما بعد فراغهم من قراءة كتاب أو كتب قد ســـبق أن قدمت لهم.

إنهم بذلك يقدمون لنا ساعة فى (التحدث أو التعبير الشفوي) ، حية المشاعر ، محلقة الأفكار ، غنية بالثراء اللغوى ، الذى ينم عن شخصية تلميذ استطاع أن يستفيد من تخطيط أستاذه لأسلوب المشافهة التربوية.

ولاشك في أن ساعة التعبير الشفوي ــ كما تشحذ قدرات التلميذ الذاتية بحسن التوجيه ــ فهي يمكن أن تكون سبيلا إلى اكتشاف موهبة التلميذ فى مجال الإبداع الأدبي بألوانه المختلفة.

إن قراءة موضوع صغير فى كتاب القراءة أو فى مطالعات المكتبة يمكن أن يكون مادة قصصية يشكلها التلميذ بخياله ، ليحيا فيها بحسه ومشاعره ، بعد أن يحسن أستاذه توجيهه وإفساح المجال أمامه.

وهذا التلميذ الذى يمر بمرحلة انتقالية من حياته ، تجعله شديد التطلع إلى ما حوله ، وإلى المستقبل البعيد ، يجد من اللذة أن يقدم موضوعات يستوحيها من ذاته وحده ، ومن فكره وحده ، دون أن تملى عليه.

ومن هنا، فإنه من الممتع ــ حقا ــ أن يتيح الأستاذ لتلاميذه فرصة أن يقدموا أنفسهم بحرية عن طريق التعبير الذاتى ، الذى يقول فيه كل منهم ما يشاء بعد أن يطلب منهم أستاذهم أن يستعدوا لذلك فى وقت معين ، وبعد فرصة مناسبة.

إن التعبير الشفوي هدف أساسي من أهداف تعليم اللغة ، لا نكل أمره لساعة هذا التعبير الدراسية ، وإنما هو ثمرة كل فروع اللغة ، بل هو الذى يثبت نجاح المدرسة فى تحقيق أهداف اللغة الثلاثة فيها ؛ فهو مظهر سلامة اللغة فى التعبير ، ومظهر تذوق اللغة فى جمالها ، ومظهر اتصال التلميذ عن طريق اللغة بالمعارف المختلفة.

إننا – إذ نفسح للتلميذ أن يعبر بطلاقة عما يدور فى نفسه ــ إنما نيسر له بذلك أن يحقق لنفسه هدفا من أهم أهداف حياته ، وهو الإبانة عما يدور فى فكره وخياله ؛ فالإنسان إنما يميز عن سائر الكائنات بقدرته على الإبانة والتعبير ، حتى أن المناطقة عندما ميزوا الإنسان عن غيره ، إنما ميزوه بالنطق فقالوا : ــ الإنسان حيوان ناطق ، وصدق الله العظيم ، إذ جعل من أعظم نعمه على الإنسان الإبانة والنطق " **الرَّحْمَنُ (١) عَلَّمَ القُرْآنَ (٢) خَلَقَ الإِنسَانَ (٣) عَلَّمَهُ البَيَانَ (٤) (الرحمن ١ ــ ٤).**

لكن المهارة ، إذا اكتملت بعد أن تكون قد أخذت غذاءها من القراءات المختلفة ، ينبغي أن يظهر أثرها فى الكتابة ، وهو ما اصطلح على تسميته بالتعبير.

٣ ــ الأناشيد والمحفوظات

تمثل هذه الفنون مواد أدبية تقدم للتلميذ على اختلاف مراحله التدريسية، ويجب علينا أن نكون دائما على يقين من أن عملية اختيار هذه المواد الأدبية المناسبة للتلميذ ، ليست عملية يسيرة ، وإنما تحتاج إلى جهد كبير ، وفهم عميق لطبيعة المرحلة التى يوجد بها التلميذ ، حتى تكون هذه المادة المختارة مثار متعة له ، تستهويه بأسلوبها وفكرتها ، وتنمى لديه الميل إلى القراءة ، وتحبب له أساليب السلوك الصالح المتفق مع المبادئ الأخلاقية والاجتماعية التى يرتضيها دينه ومجتمعه ، وتشبع حاجاته ، وتنمى فيه الخيال والبطولة وتحمل المسئولية.

الأناشيد :

ونقصد بها ذلك الشعر الخفيف الأوزان ، لسريع الإيقاع ، السهل الألفاظ والتراكيب ، الحلو العبارة ، القصير البناء ، الذى يستهدف إثارة المشاعر نحو الخير والجمال والمثل العليا.

والأنشودة : هى اللون الجميل الذى نقدمه للتلميذ فى وقت مبكر لنحبب إليه لغته ، ولنثير فى نفسه مشاعر الإحساس المبكر بمظاهر الجمال اللغوى، ذلك الإحساس الذى مازلنا فى دراستنا ومناهجنا الدراسية بعيدين عن استهدافه ، ولفت الأنظار إليه ، حتى أوشكت لغتنا الجميلة أن تصبح فى ألسنة أهلها خُلوا من كل جمال ، بعيدة عن كل إحساس به ، والمسئول عن ذلك هو المعلم.

فما يزال المعلمون يعتقدون أن دراسة الجانب الجمالي من اللغة وقف على مراحل الدراسة المتقدمة ، فإن هى درست فى هذه المراحل ، فإنما تدرس كقواعد واتجاهات ، لا كتذوق وإحساس.

والأنشودة ، بما يتوفر لها من حلاوة التعبير وخفة الأوزان وحركة الأداء ذات تأثير رائع فى نفس الناشئ الصغير ، وهى من خلال هذا المنطلق يمكن أن تقدم ثمرة طيبة فى النمو اللغوى والتربوي للتلميذ الصغير.

ولما كانت تربية ملكة الإحساس بالجمال فى وقت مبكر لها أكبر الأثر فى تكوين الطابع اللغوى السليم ، فإن الأنشودة بما فيها من حلو النغم وجميل التعبير ، وسلامة الأداء، يكون لها إسهام واضح فى تكوين هذه الملكة ، ولذلك فنحن نؤمن بقيمة الأنشودة التربوية واللغوية والسلوكية فى تكوين التلميذ منذ حياته الأولى فى المدرسة، حتى قبل المرحلة الابتدائية لكن على:

- أن يحسن اختيارها ، فتختار الأناشيد مما يرتبط بأهداف المدرسة ، ومما يوافق طبيعة الطفولة ، وبما يحقق الأهداف منها ، والمتمثلة فى تنمية الذوق الجمالي عند الطفل ، وتعويده الإحساس بحلاوة النغم وجمال التعبير ، وإعطائه الثقة فى النفس حين أدائها ، وإمداده بالجديد من التعبير اللغوى

- أن يخطط ــ بإحكام ــ لطريقة تقديمها للتلميذ ، وطريقة أداء التلميذ لها، بحيث يجد فيها إشباعا لملكاته ، وإثارة لطاقاته ، وتنمية لمهاراته.
- أن تكون وسيلة لتأكيد ذاته ، وإشباع رغباته ، بتدريبه على الإنشاد الفردى أمام تلاميذه .

ولكى تؤدى الأنشودة الأهداف المرجوة منها ، يحسن أن تقدم للتلميذ على ضوء هذه المراحل الثلاث :

أ ــ مرحلة الأداء والإلقاء :

وهى مرحلة يقوم بها المدرس أولا، ثم يقوم بها التلاميذ مجتمعين ثم يقوم بها كل تلميذ على حدة ، ولابد أن يظهر من هذا الأداء تفاعل التلميذ بالأنشودة ، وأداؤه لها أداء يظهر فى نبرات صوته ، وفى حركات جسمه وفى عضلات وجهه.

ب ــ مرحلة الحوار أو المسرحة والتمثيل :

وهى مرحلة تستهدف أن تتحول الأنشودة إلى طاقة لغوية فى لسان التلميذ ، وطاقة سلوكية فى تعامله مع الناس ، فعن طريق الحوار والتمثيل يتفهم التلميذ معاني الأنشودة ، ويثرى لغته بمفرداتها وأساليبها ويؤكد ذاته بتمثيلها.

ج ــ مرحلة التنغيم :

وهى مرحلة ترتفع بإحساس التلميذ إلى مستوى يجعله يحس بجمال اللغة، وما فيها من تناسق وتوافق تؤكده تلك الألحان الموسيقية التى تصاحبها.

ويستمـــر تقديم الأنشودة فى الصفوف الثلاثة الأولى من القسم الابتدائى، فإذا جاء الصفـــان الرابع والخامس ، جاءت معهما المحفوظات.

المحفوظـات :

هى القطع الأدبية الموجزة من النثر الأدبي ، أو الشعر السهـــل الجيـــد ، وهذه القطع الأدبية يكلف التلاميذ بحفظها بعد إجادة فهمها ، وإجادة إنشادها ، وإجادة التعبير عنها.

ولسنا نعنى بمجيء المحفوظات إلى الصفين الرابع و الخامس أن مهمة الأناشيد انتهت ، ... كلا ، وإنما ينبغي أن تستمر صلة التلاميـــذ بالأناشـــيد طوال المرحلة الابتدائية ، لكن على أن يكون الجانب الأكبر مـــن الـــدروس للمحفوظات والنصوص الأدبية.

والمحفوظات لا تؤدى أهدافها حتى نحسن اختيارها بحيث تجمع جمـــال المعنى ، وجمال الأسلوب وجمال الموسيقى ، وتتوافق مع قـــدرات التلاميـــذ ومستوياتهم ،وحتى نحسن تقديمها إلى التلاميذ بحيث تبـــدو حماســـتنا لهـــا ، وبحيث تنجح فى إثارة حماسة التلميذ نحوها.

والمحفوظات من أقدر فروع اللغة فى تحقيق هذه الأهداف ، فبحسن أداء التلميذ للقطعة الأدبية تنمو فى نفس المهارة اللغوية الصحيحة ، ويستقيم لسانه مع التعبير الصحيح.

وأداء التلميذ للقطعة الأدبية ينبغي أن يكون أداء يتفق مع ما ألفنـــاه مـــن أداء الأنشودة ، إذا كانت القطعة الأدبية شعرا ، إذ ينبغي أن يستقر فى نفـــس التلميذ أن للشعر العربى أداء خاصا غير القراءة والحديث العادي ، ولذلك لم يقل العرب : فلان يقول الشعر ، وإنما قالوا : فلان ينشد الشـــعر ، فجعلـــوا

للشعر قولا سموه إنشادا ، وجعلوا للإنشاد طريقة خاصة فـــى الأداء ، هـــى التى ينبغي أن يدرب عليها التلاميذ ، بحيث تتضح المعـــاني ، كمـــا تتضـــح إيقاعات الموسيقى ، وجمال الأوزان.

وبهذا الأداء على هذه الطريقة يأخذ التلميذ فى تذوق الجمـــال اللغـــوى ، ولا نكتفي فى هذه المرحلة ، بإدراك هذا الجمال الســطحي ، وإنمـــا نأخـــذ التلميذ بإدراك الجمال فى الألفاظ والأساليب ولكن بقدر مخفف ميسر ، وذلك لا يتأتى لنا حتى نلفت نظر التلميذ ، إلى جمال المعنى وجمال اللفظ وجمـــال الإيقاع الموسيقى ، بما نقدمه له من أسئلة تكشف جوانـــب هـــذا المجـــال ، وتحرك الدرس نحو غايته.

من خلال ما سبق يمكن أن نستخلص أهمية مبدأي المحاكاة والمشـــافهة في الإعداد اللغوي لتلميذ المرحلة الابتدائية ، إذ من خلالهما يمكن أن نـــزود التلميذ الصغير بأنماط لغوية تسهم ــ إلى حد كبير ــ في الارتقـــاء بلغتـــه ، وتأخذ بيده نحو تعلم القراءة والكتابة بعد أن يكون قد وصل إلى مرحلة مـــن النضج الجسمي والعقلي والنفسي ، تمكنه من تحقيق النجاح المرجو من تعلم هذين الفنيين اللغويين.

الفصل الثالث
القراءة في المرحلة الابتدائية

- أولاً : المقدمة
- ثانياً – أهمية تعليم القراءة فى المرحلة الابتدائية
- ثالثا : مفهوم القراءة
- رابعا : طبيعة عملية القراءة
- خامسا : مداخل تعليم القراءة
- سادسا : مراحل تطور النمو فى القراءة
- سابعا : القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية
- ثامنا : مهارات القراءة
- تاسعا : تنمية الثروة اللغوية فى القراءة
- عاشرا : العوامل المؤثرة فى القراءة

الفصل الثالث
القراءة في المرحلة الابتدائية

أولا : المقدمة :

تعد المرحلة الابتدائية مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة ، لذلك كانت محط اهتمام جميع التربويين ، وبخاصة أولئك الذين يتصدون لوضع السياسة التعليمية لها ، والمناهج المدرسية التي تترجم هذه السياسة إلى واقع نظري ، يتحول على أيدي المعلمين وغيرهم من الممارسين الفعليين للعمل التربوي إلى واقع عملي ملموس.

ومن بين المناهج التي تسهم في ترجمة هذه السياسة إلى واقع نظري وعملي ، مناهج تعليم اللغة بعامة والقراءة بخاصة.

ومن المعروف " أن القراءة تقع في قلب كل عمل نقوم به ، لأنها أساس كل تقدم بشري في الماضي والحاضر ، وترتبط ارتباطا مباشرا بالكتابة والكتب والمكتبات ، أي أن القراءة هي الوجه الآخر للتواصل الكتابي".

وتتضح أهمية القراءة بصورة جلية في أن التوجيه الإلهي الأول للرسول صلى الله عليه وسلم كان بالأمر " اقرأ " في قوله تعالى : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الإنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢)اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣)الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤)عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) (العلق : ١ـ٥).

ونظرا لأهمية القراءة فقد اهتم بها البحث العلمي منذ فترة طويلة، " وبدأت الدراسة المنظمة لعملية القراءة منذ ثمانينيات القرن التاسع عشر ١٨٨٠ م ، وتأثرت بعلم النفس التجريبي ، وظل الأمر كذلك حتى العشر السنوات الأولى من القرن العشرين ، حيث ظهرت المدرسة السلوكية،

وبدأ البحث ينتقل من العمليات العقلية إلى غيرها من الجوانب السلوكية ، وفي ثلاثينيات القرن العشرين اهتم علم النفس التربوي بالاختبارات والمقاييس ، وفي خمسينيات وستينيات هذا القرن اهتم أكثر بتحديد مفهوم القراءة ، والشروط الواجب توافرها في القراءة الجيدة ، وفي ستينيات هذا القرن كان لعلم النفس المعرفي (Cognitive Psychology) وعلم نفس النمو أثرهما البين في تحديد النماذج المختلفة لعملية القراءة والأشكال المختلفة لها ، وكذلك كان لعملية المعرفة ، ولعلماء علم النفس اللغوي واللغويين أثر كبير في عملية القراءة ، إذ حاول هؤلاء وأولئك أن يعرضوا تحليلا مفصلا ـ خطوة بخطوة ـ لعملية القراءة والتفسير النظري ".

كما تتضح أهميتها ـ بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ـ في أن كثيرا من التلاميذ يفشلون في تعلمها إذا لم يتعلموها قبل نهاية الصف الثالث الابتدائي أكثر مما يتصور الناس ، وليس هناك مبالغة في القول : إن كل المدارس تواجه هذه المشكلة التي تتلخص في أن كثيرا من التلاميذ ينهون الصف الثالث الابتدائي وهم غير قادرين على القراءة وعلى المدارس أن تضع الخطط اللازمة لمواجهة الحاجات الخاصة لهؤلاء التلاميذ.

والقراءة هدف رئيس من أهداف المنهج المدرسي ، وهي في الوقت ذاته وسيلة لا غنى عنها من وسائل تحقيق المنهج ذاته ، فضلا عن أنها الوسيلة الأكثر أهمية وضرورة للحصول على المعلومات والمعارف ، والتمكن من التحصيل العلمي ، ومن تعلم بقية المواد الدراسية بنجاح وإتقان.

وتدرس القراءة في المرحلة الابتدائية ـ وفي غيرها من المراحل الأخرى ـ من خلال كتاب خصص لها ، انطلاقا من أن الكتاب المدرسي يعد ركنا من أركان العملية التعليمية ، وأحد المدخلات في النظام التعليمي والوعاء الذي يحتضن معظم محتوى المادة العلمية التي تترجم أهداف المنهج.

والقراءة من أهم وسائل الاتصال بين الإنسان والعالم الذى يعيش فيه ، بها تزداد معلوماته ، وبها يكشف الحقائق التى كانت مجهولة لديه ، فهى تمثل المفتاح لكل المعارف البشرية ، قديمها وحديثها فى كل علم وفن ، وهى همزة الوصل بين ماضي الإنسان وحاضره ومستقبله ، يتعرف من خلالها على تاريخ الأمم السابقة ، فيكتسب المعرفة والخبرة التى عن طريقها ينمى حاضره ويخطط مستقبله.

ولهذا كان من أدق الأوصاف للقرآن الكريم ما ورد من أنه " فيه خبر ما قبلكم وحكم ما بينكم ونبأ ما بعدكم " ، وقد سمي القرآن قرآنا ليقرأ ، وفى هذه التسمية لفت الأنظار والعقول إلى أهمية القراءة وأهمية اختيار ما يقرأ، وقد رأينا رسول الله صلى الله عليه وسلم فى شأن أسرى بدر يبيح لبعضهم أن يفتدى نفسه إذا علم عشرة من أبناء المسلمين القراءة والكتابة.

ولا توجد أمه ذات حضارة عريقة ، أو مكانه مرموقة إلا وكانت القراءة أهم دعائم نهضتها.

وعلى الرغم من تعدد وسائل الحصول على المعرفة من إذاعة وتلفاز وسينما ومسرح، فإن القراءة ستظل المصدر الدائم لنمو الإنسان وتحقيق ذاته وإشباع حاجاته ورغباته.

ولقد كان المتنبي صادق الرؤية والإحساس عندما وصف الكتاب بأنه خير جليس للإنسان فى قوله :

أعز مكان فى الدنى سرج سابح   وخير جليس فى الزمان كتاب

وجاء أمير الشعراء من بعده، فعدد للكتاب محاسنه ومنافعه، فقال عنه :

أنا من بدل بالكتب الصحابا لم أجد لى وافيا إلا الكتابا
صاحب أن عبته أولم تعب ليس بالواجد للصاحب عابا
كلما أخلقته جددني وكساني من حلى الفضل ثيابا
رب ليل لم تقصر فيه عن سمر طال على الصمت وطابا
إن يجدني يتحدث أو يجد مللا يطو الأحاديث اقتضابا
تجد الكتب على النقد كما تجد الإخوان صدقا وكذابا
فتخيرها كما تختارهم وادخر فى الصحف والكتب اللبابا
صالح الإخوان يبغيك التقى ورشيد الكتب يبغيك الصوابا

والقراءة ليست أهم فنون اللغة فحسب ، بل هى أهم مادة تعليمية بالنسبة للتلميذ ، إذ بالمهارة فيها يستطيع أن يمهر فى مواده الدراسية كلها ، وبالضعف فيها يمكن أن ينسحب ضعفه على جميع المواد الدراسية.

ولأهمية هذا الفن اللغوى ، فقد حظي باهتمام كبير من العلماء والتربويين على المستويين المحلى والعالمي ، وكان من مظاهر هذا الاهتمام إجراء العديد من الدراسات والبحوث التى اهتمت بما يأتي :

- دراسة هذا الفن دراسة علمية تحليلية تهدف إلى الكشف عن مكونات عملية القراءة وجوانبها المختلفة، والعمليات العقلية التى يقوم بها الإنسان عندما يقرأ.
- دراسة العوامل التى تؤدى إلى النجاح أو الفشل فيها.
- وضع برامج من شأنها زيادة كفاءة القارئ، أو مساعدته على التغلب على المشكلة التى قد تواجه فى أثناء القراءة.

- كما دارت بحوث كثيرة تستهدف تيسير القراءة وبخاصة للمبتدئين ، فأجريت بحوث حول اللغة التى تقدم للأطفال ، أى الكلمات تقدم ؟ وأي الجمل أيسر ؟ وأي التراكيب أفضل؟

وقد حظيت القراءة فى هذا المجال بجهود كبيرة تستهدف تقديم قوائم تعتمد على المواد المقروءة والمكتوبة للصغار، فظهرت قوائم فى كثير من البلاد العربية مثل القائمة الليبية ، والقائمة المغربية ، وقائمة وزارة التربية والتعليم فى مصر وقائمة المنظمة العربية.

وكما اهتم المربون باللغة التى تقدم للطفل ، اهتموا بالطريقة التى تقدم بها هذه اللغة.

ثانياً ـ أهمية تعليم القراءة فى المرحلة الابتدائية :

من أهم الأهداف التى تسعى المدرسة الابتدائية لتحقيقها إكساب التلاميذ مهارات القراءة والكتابة ، ومساعدتهم على اكتساب عاداتها الصحيحة ، واتجاهاتها السليمة ؛ لذا يحظى تعليمها بنصيب كبير من حيث المساحة الزمنية ، والدرجات المخصصة بكل صف من صفوف المرحلة الابتدائية .

وتركز المدرسة الابتدائية على تعليم القراءة والكتابة لأنهما أساسان لتحقيق النجاح فى المدرسة ، وفى الحياة ، ويرجع هذا التركيز أيضاً لأن المشكلة الأساسية التى تواجه التلميذ فى بداية تعلمه اللغة هى الشكل المكتوب للغة لا الشكل المنطوق ، ذلك أن المواد الدراسية فى جانبها الأكبر ليست إلا أفكاراً مكتوبة أو مقروءة تمثلها الرموز اللغوية المكتوبة . كذلك تقف مهارات القراءة والكتابة على قائمة مهارات الاتصال التى يجب أن يكتسبها الفرد على امتداد الزمان ، وتباعد المكان.

ثالثا : مفهوم القراءة :

إن عملية تحديد مفهوم دقيــق للقــراءة أمــر ضــروري ، وذلــك لأن الإجراءات الأخرى التى نتبعها فــى معالجــة درس القــراءة ، أو إكســاب مهاراتها يتوقف على مفهومنا لعملية "القراءة "، ولذلك رأينــا أن نعــرض التطورات التى طرأت على مفهوم القراءة ، لنختار من بينها المفهــوم الــذى نرتضيه ويجب العمل على تحقيقه.

- كان مفهوم القراءة محصورا فى دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصــري للرموز المكتوبة وتعرفها والنطق بها ، والقارئ الجيد إذن هــو الــذى يستطيع نطق الكلمات المكتوبة نطقا جيدا خاليا من الأخطاء ، وأدى هذا المفهوم إلى توجيــه اهتمام البــاحثين وعنــايتهم بــالبحوث الخاصــة بحركــات العين ، وخصائص إدراك الكلمات .
- مع تطور الحياة . ونتيجة الأبحاث التربوية المتعددة التى أجريــت فــى مجال القراءة ، تغير هذا المفهوم ، وأصبحت القــراءة عمليــة عقليــة أساسها الفهم ، وغايتها ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار .
- ثم تطور هذا المفهوم ، وأصبحت القراءة عمليــة تفاعــل مــع الــنص المقروء ، تقوم على معايشة النص ونقده ، وإبداء وجهه النظــر فيــه ، رضــا أو سخطا ، إعجابا أو رفضا ، وكل ذلك متوقف على خبــرات القارئ وظروفه الخاصة .
- وأخيرا تطور هذا المفهوم ليضيف إلى كل ما سبق معنى جديدا ؛ لتصبح القراءة عملية توظيف المقروء واستعماله فى حل المشكلة التــى تواجــه القارئ فى مواقف الحياة المختلفة.

وعلى ضوء ما سبق ، فإن المفهوم الذى نرتضيه للقراءة هو أن يستطيع القارئ نطق الكلمات نطقا سليما وترجمة الرموز المكتوبة إلى أفكار ومعــان

يتأثر بها ، ويستجيب لها ، بأن يرضى أو يسخط ، أو يتعجب بها ، وأن تتحول هذه الرموز إلى قيم ومعان يواجه بها الحياة الواسعة ، وتمكنه من التفاعل معها تفاعلا وظيفيا منتجا.

ويلاحظ على هذا التعريف أنه يجمع بين غايات المفاهيم السابقة في القراءة بمعنى أنه يحقق ما يلى :

النطق الجيد للكلمات ، وهذا يتطلب من القارئ أن يكون على وعى بمخارج الحروف وأن يكون جهاز النطق لديه خاليا من العيوب الخلقية التى قد تحول بينه وبين النطق الجيد للكلمات والجمل بالنسبة للتلاميذ ذوى العيوب الخلقية ، و يجب على المدرس الفطن ألا يحرمهم من لذة القراءة بأن يأخذ بأيديهم فى أسلوب يبعدهم عن الحرج حتى يستطيعوا الاستمتاع بالقراءة ، وتظهر أهمية هذه الغاية عند قراءة القرآن الكريم والنصوص الأدبية شعرا كانت أو نثرا .

وهذا بدوره يتطلب من المدرس ، وبخاصة فى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية أن يكون على وعي بأهمية هذه الغاية ويحاول إكساب مهارتها للتلميذ بأن يكون مثالا يُحتذى فى أدائه ، وأن يطمئن إلى تلاميذه ليستطيعوا تعرف الحروف ، وتجريدها ، وتركيبها، وأن يكونوا على وعى ـ كذلك ـ بالظواهر القرائية، من حركات ومدود وتنوين ، بدء الكلام بالحركة والانتهاء بالساكن ، والشدة ، والسكون ، وال الشمسية وال القمرية وغير ذلك من الظواهر القرائية ، تمهيدا للالتزام بالقواعد الصحيحة فى النطق بها.

ترجمة الرموز المكتوبة فيها إلى أفكار ومعان ، والمعروف أن الرمز الكتابي لا يحمل معنى فى ذاته ، وإنما يحمل هذا المعنى بعد أن تترابط

الرموز فيما بينها ، ويقوم العقل بترجمتها إلى معان وأفكار فى حدود معرفة القارئ وخبرته ، وهذا الأمر يتطلب منا أن ندرب تلاميذنا على إعادة صياغة ما تضمنه النص المقروء من معان وأفكار بأسلوبهم الخاص الذى يعكس رؤيتهم وخبرتهم فى استيعاب ما فى النص من أفكار ومعان ، بل إنها عملية أكبر من ذلك ، فالقارئ الجيد هو الذى يستطيع أن يميز بين جيد ورديء ، وبين النافع والضار ، وهذه مهارة ضرورية جدا وبخاصة فى هذا العصر الذى نعيش فيه ، والذى كثرت فيه البدع والخرافات ، والكتابات المسمومة التى يراد بها الاستعمار الفكرى والثقافي لعقول أبنائنا وشبابنا.

وهذه المهارة لا يكتسبها التلميذ إلا بالمران والدربة ، وأن يكون هذا هو من أهم أهداف تدريسنا للقراءة ، وخصوصا أن من آثار إكساب هذه المهارة الإيجابية إنها تولد لدى القارئ الرغبة فى الكتابة والتعبير الدقيق عما يحتبس فى نفسه من أفكار ومعان تتولد من الموضوع الذى يقرؤه ويود أن يعالجه بشيء من الموضوعية.

التعامل مع المجتمع والعصر الذى يعيش فيه ؛ بحيث تكون القراءة فى النهاية ذات نفع له ولمجتمعه ، فى حل المشكلات والتغلب على الصعاب ورسم الطريق الصحيح للمستقبل ، وهذه الغاية هى أم الغايات.

ومن البدهى أن القارئ لن يستطيع أن يحصل ذلك مرة واحدة أو فى مرحلة سنية أو تعليمية واحدة ، وإنما يتدرج فى تحقيقها تبعا لأسلوب تعليمه واستعداده الخاص ، ولهذا نجد الفروق واضحة جدا بين قارئ وقارئ ، فالنسبة لكل غاية تختلف باختلاف المرحلة التعليمية والصف الدراسى الذى يوجد به التلميذ.

والذى يحصل هذه الغايات جميعها هو الذى نريده ، ولـذلك وجـب أن يكون المدرس نفسه قادرا على تحصيل هذه الغاية حتى يسـتطيع أن يضـع الإجراءات التربوية الكفيلة بتحقيقها لدى تلاميذه.

وبأسلوب آخر يمكن القول : إن الباحثين قد تناولوا تعريف القراءة تحت عناوين مختلفة : القراءة كتتمية للمهارة ، والقراءة كعملية بصرية ، والقراءة كعملية إدراكية ، والقراءة كعملية تفكير ، والقراءة كعملية عقليـة، والقـراءة وارتباطها بالخلفية الثقافية.

من هنا اتسع مفهوم القراءة ، وتعددت وجهات النظر حول تحديد تعريف لعملية القراءة ، ويذكر **دوفى Dofy** أن تعاريف القراءة يمكن أن تندرج تحت أربعة أنواع هى :

- **الأول** : ينظر إلى القراءة على أنها اهتمام .
- **الثانى** : يعّرف القراءة باعتبارها عملية لغوية .
- **الثالث** : يفسر القراءة من زاوية ثقافية .
- **الرابع** : يرى أن القراءة نظام متعلم

وباستقراء ما تهدف إليه هذه الأنواع الأربعة لتعريف القـراءة ، يؤكـد التعريف على محاولة الخروج من دائرة الجدل حول كيفية تعلـيم القـراءة ، حيث يؤدى اختلاف التعريف إلى اختلاف وجهات النظر فيمـا يتصـل بمـا يجب أن يكون عليه تعليم القراءة.

تأكيداً لما تقدم : فالنظر للقراءة على أنها **اهتمام** يجعل البرنامج القرائـى هادفاً إلى تزويد المتعلمين بمادة مقروءة شائقة تتفـق مـع ميـولهم ، وهـذا التوجيه يقترب من رؤية **ماكلينز MacInns** حيث يرى أن " القـراءة عمليـة

اتصال ، تشكل بؤرة الجهود المدرسية فى تنظيم المنهج ، وتخطيطه، لتنمية عادات القراءة الترويحية "

وتعريف القراءة على أنها **عملية لغوية** يجعل الخبرة اللغوية ، وتنميتها، وزيادة المحصول اللغوى مناط الاهتمام فى برنامج القراءة ، وهذا يتفق مع التفسير الذى يرى أن القراءة " عملية استخلاص المعنى من النص ، متضمنة العناصر المهمة للمعنى ، والفكرة "

وتعريفها من **زاوية ثقافية** يجعل الربط بين تعليم القراءة ، وخلفية المتعلم الثقافية بؤرة اهتمام برنامج القراءة ، فالرموز المطبوعة مثيرات تستدعى معاني تكونت خلال خبرات سابقة ، لبناء الأفكار والمعانى الجديدة ، من خلال دمج المفاهيم القديمة للقارئ ، مع ما يتضمنه النص المقروء من مفاهيم جديدة ، فالكاتب لا يقذف بالمعنى فى ذهن القارئ وإنما يستثيره بهذه الرموز كى يستحضر المعنى في ضوء خبراته السابقة "

أما تعريف القراءة على أنها **نظام متعلم** فسوف يجعل التأكيد على تنظيم المهارات، وتنميتها محور برنامج القراءة ، ووفقاً لهذا التعريف سيتم التأكيد على التعرف، والفهم باعتبار أن للقراءة بعدين : تعرف الرموز المكتوبة ، واشتقاق المعاني ، ولكل من التعرف ، والفهم مهاراته.

وتبرز الاتجاهات السابقة فى تعريف القراءة الجوانب الآتية :

- القراءة عملية فك للرموز الخطية ، وربطها بقيمها الدلالية.
- القراءة عمليتان منفصلتان : الشكل الميكانيكي ، العملية العقلية.

- مفهوم القراءة لا يتوقف عند التعرف والفهم ، وينبغي أن يربط القارئ ما يقرؤه بخبراته السابقة ، وأن يفسر المقروء ويقومه ، ويقارن الأفكار الجديدة بما تعلمه من قبل.
- القارئ يفهم فى ضوء : خبرته الذاتية ، وثروته اللغوية ، ومعرفته بأساليب وتراكيب اللغة، وثقافته.
- العلاقة بين القارئ والكاتب علاقة دائرية تسفر - غالباً - عن توليد معنى جديد.
- القراءة نشاط فردى ، فالقارئ هو الوحيد الذى يعرف مدى تمثله لما يقرأ.
- القراءة عملية اتصال بين قارئ وكاتب ، وهى أكثر أشكاله تعقيداً.

رابعا – طبيعة عملية القراءة

تعد القراءة فى أدبيات تدريس اللغات من المهارات غير الإنتاجية مقارنة بمهارتي التحدث والكتابة ، بيد أن مهارة القراءة بدأت تحتل موقعاً مختلفاً عن ذلك فى التوجهات الحديثة ، أى أنها بدأت تعد من المهارات التى تتضمن نواحي إنتاجية كإعمال الفكر فى المقروء تفسيراً للإشارات والرموز المكتوبة.

وتتطلب القراءة قدرات عقلية ، وحسية ، وتدريباً متواصلاً لأن أساسها الرموز الدالة على الأصوات ، وفهم الرموز يستوجب مستوى من الإدراك ، والنضج وتزداد صعوبة إدراك الرمز ، وقيمته الصوتية لأن العلاقة بينهما ليست علاقة ترابط منطقى ، ومع ذلك فالمتعلم مطالب بتمثل هذه العلاقة ، واعتمادها كأساس فى التعرف والنطق.

وعلى القارئ أن يستوعب أشكال الحروف ، وأن يدرك الصفات المميزة لكل شكل ، والأوضاع التى يكون عليها ، والنسق المتبع فى ترتيب العناصر الصوتية.

ويحدد يونس خصائص عملية القراءة فى أنها :

- **عملية حسية** : سمعية بصرية.
- **عملية إدراكية** : تشمل الرؤية ، والتعرف ، والوعي بالمعنى.
- **استجابة** : تضم مجموعة استجابات المثير خطى (عضوية ، نقدية تقويمية ، انفعالية).
- **استجابة متعلمة** : ينبغي أن تُعلّم فى نظام من الدوافع ، والتدعيمات ، أى أن لها قوانين التعلم نفسها فى أى مجال آخر.
- **مطلب نمو** : يؤدى التأخر فى مواجهة هذه المطالب إلى التأثير سلباً على نمو المتعلم.
- **وسيلة تعلم** : فهى القاسم المشترك لمعظم ما يتعلمه التلميذ.

وتقوم عملية القراءة على أساس تفسير الرموز المكتوبة ، وبذا فهى عملية ربط بين اللغة والحقائق ، فالقارئ يتأمل الرموز ، ويربطها بالمعاني ، ثم يفسر المعاني وفقاً لخبرته.

وتتضمن القراءة – على هذا – أكثر من رؤية أشكال معقدة، فلا يعد تمييز الحروف، والنطق بالكلمات قراءة ، فتلك عملية آلية لا تأخذ من القراءة إلا شكلها ، فالقراءة تنطوي على كثير من المهارات اللازمة للربط ، والإدراك ، والموازنة ، والفهم، والتقويم، والابتكار.

ومن جهة أخرى فإن طبيعة القراءة **كعملية سيكولوجية** فى غاية التعقيد، فهى تضم أربعة أنواع من التعلم القرائى :

- **أولها** : التعلم الإدراكى (التمييز الإدراكى) Perceptual arning
- **ثانيها** : التعلم الاقتراني (المثير - استجابة) Associative Learning
- **ثالثها** : التعلم المعرفي Cognitive Learning
- **رابعها** : التعلم الوجداني Affective Learning

فالقراءة - بناء على ما سبق - ينظر إليها المتخصصون من منظورين :

- **الأول** : يتعامل مع العمليات العقلية التى تبدأ بالانتباه ، فالإدراك ، فالتعرف ، فالنطق، فالفهم .
- **الثانى** : يحدد المهارات التى تضمها عملية القراءة .
- ويركز المنظور الأول على ما يحدث من عمليات عقلية فى أثناء القراءة، ويبين الثانى أنسب تتابع لتقديم للوحدات المقروءة (حرف- كلمة- جملة) ولذا لا يمكن أن نضع فواصل بين المنظورين.

وتسير عملية القراءة فى اتجاهين متبادلين : من القارئ إلى النص ، ومن النص إلى القارئ ، فبقدر ما يقدم النص إلى القارئ ، يضفى القارئ على النص أبعاداً جديدة قد لا يكون لها وجود.

وتقتضى عملية القراءة الربط بين الوحدات الفكرية بهدف الكشف عن العلاقات التى تكتسب معانيها من خلال التفاعل بينها ، ويبدأ نشاط القارئ لحظة خلق الروابط والعلاقات بين الوحدات.

ويعاد بناء النص بصورة فكرية من خلال التواصل الفكرى ، والوجداني، والثقافي بين القارئ والكاتب ، ويمكن تفسير ذلك على النحو التالى :

- يكمن المعنى فى السياق العقلي للقارئ ، والسياق اللغوى للكاتب .
- يتطلب تحصيل فكر الكاتب صهر معرفة القارئ بمعرفة الكاتب.

وتشتمل القراءة على جوانب ثلاثة : إدراكي ، ومعرفـي ، ووجـداني ، يتمثل الجانب الإدراكى فى القدرة على تنظيم المثيرات (حروف - كلمات - جمل) وهى تعتمد على الخلفية الثقافية ، والخبرة ، ويشمل الجانب المعرفـي مجالات التفكير المختلفة ، ويندرج تحته كل مهارات الفهم ، ويعكس الجانـب الوجداني مشاعر ، وعواطف القارئ حيث تؤثر - بدرجـة كبيـرة - علـى قبوله، أو رفضه لما يقرأ .

خامسا - مداخل تعليم القراءة :

صنّف الباحثون مداخل تعليم القراءة فى أطر ثلاثة :

- **الأول** مدخل التركيز على الرمز.
- **الثانى** مدخل التركيز على المعنى .
- **الثالث** المدخل البنيوى الوظيفى .

ويستند كل مدخل من هذه المداخل على نظريات تعليم القراءة ، ويندرج تحت كل مدخل عدد من طرق تعليم القراءة ، وتصلح هذه المـداخل لتعلـيم القراءة للمبتدئين. وسوف نعرض لمداخل تعليم القراءة لغير المبتـدئين ، لأن التسوية بين القارئ ، والقارئ المبتدئ ليست صـحيحة ، فعمليـات القـراءة الماهرة تختلف عن عمليات القراءة لدى القارئ المبتدئ وهذه المداخل هي :

١- مدخل الكتاب المدرسي :

يمثل مدخل الكتاب المدرسي أكثر المداخل شيوعاً فى تعلـيم القـراءة ، وتختلف الكتب باختلاف وجهات نظر مؤلفيها، فبعضها يتم تنظيمـه تنظيمـاً

محكماً فى عدد الكلمات الجديدة التى يقدمها ، وبعضها يركز علـــى عنصـــر التشويق والاهتمام فى القصص المقدمة، والثالث يعكس وجهة النظر القائلـــة بأهمية التركيز على الكلمات التى تدل على الخبرات المنزلية ، بينمـــا تضـــم كتب أخرى قصصاً تعكس خلفيات ثـــقافية خـــاصـــة.

ويعد هذا المدخل هو السائد فى مدارسنا إذ يرى خاطر أن موضـــوعات القراءة مجرد مادة دراســـية مصدرها الكتـــاب المدرســـي ، يلقنهـــا المعلـــم لتلاميـــذه.

ويقتصر إعداد دروس القراءة فى المرحلة الابتدائية على كتاب التلميـــذ والتدريب على المهارات فى هذه الكتب أمر خاضـــع للصـــدفة ، والاعتمـــاد عليها يجعل عملية تعليم القراءة عبارة عن خطوات جامدة .

ويمكن أن يكون هذا المدخل جيداً إذا راعى المؤلفـــون التـــدريب علـــى المهارات ، وتقديم المفردات وفق خطة علمية إلا أنها تركز بشكل أو بـــآخر على مهارتي التعرف والفهم فى ضوء مناسبتها لمحتوى الكتب.

٢- المدخـــل اللغوي :

يهتم هذا المدخل بتدريس الأسس البنائية فى الكلمة ، باعتبار أن الاهتمام بالوحدات الأكبر من الناحية اللغوية يساعد على تحسين الفهم فى القراءة.

وينظر اللغويون للقراءة على أنها تعرف الرموز المكتوبة ، وتفســـيرها ، تلك الرموز التى تمثل أصواتاً منطوقة ، " ويدرس التلاميذ الفهم علـــى أنـــه أنماط لغوية ، وذلك فى ضوء عاملي الكلمات ، والتركيب النحوي ، ويتدرب التلاميذ على تغيير الجمل بالإضافة ، أو الحذف ، أو الاستبدال .

وتكمن الخطورة فى اتباع هذا المدخل فى تعليم القراءة فى عدم توفر عنصري الاهتمام ، والمعنى فى المادة المقروءة ، لأنه عندما لا تتطابق اللغة المقروءة مع لغة التلاميذ الشفوية فإنهم يفقدون الاهتمام بالقراءة .

٣- التدريس المبرمج :

يقوم التدريس المبرمج على تجزيء المادة ، أو مهاراتها إلى وحدات صغيرة ، ويتم تنظيم المعلومات فى تسلسل منطقى ، وأفضل استخدام لهذه الطريقة فى مجالات : التعرف ، والتفسير ، ومهارات الدرس ، وتعلم الحقائق ، وتعلم العمليات التى يجب أن تكون تلقائية.

ويعد التدريس المبرمج أكثر مداخل تعليم القراءة إحكاماً ، ويقوم على مبادئ هى: التعلم خطوة ، والمعرفة المباشرة للنتائج ، والمراجعة المستمرة، والتعلم بالعمل ، ثم التقدم الفردى .

ويمكن برمجة مهارات القراءة فى ضوء مستويات التلاميذ ، بدءاً من تعرف الحروف، والتمييز بينها ، وبين الأصوات والمقاطع ، وانتهاء باستخلاص المغزى والنقد، مروراً بتنظيم عناصر المادة ، وتعرف الأفكار ، والتدريب على إكمال الجمل ، والتضاد فى المفردات.

من خلال هذا المدخل يمكن معالجة مهارات فهم الكلمة من خلال السياق، ووضع عناوين للفقرات ، ويتيح هذا المدخل للتلميذ المقارنة بين إجابته والإجابات الصحيحة ، فيصحح الخطأ، ويمنحه الصواب حفزاً وتقدماً.

كما أن هذا المدخل مفيد لبطيئى التعلم ، ولمن يأخذون دروساً علاجية ، حيث تنضبط سرعة السير فى المادة المقروءة بنفسها.

٤- مدخل تنظيم المهارات :

تحلل القراءة فى ضوء مهاراتها ، وتنظم هذه المهارات فى بنائها التراكمي ، وتقسم المهارات إلى خطوات صغيرة جداً ، بحيث تكون كل مهارة لازمة بشكل مباشر للمهارة التى تليها.

وفكرة هذا المدخل تقوم على أن القدرة على القراءة عبارة عن مجموع أجزائها المكونة لها ، وأن تعليمها ينبغي أن يركز على تدريس كل جزء من هذه الأجزاء فى تتابع ، فالنمو فى القراءة يتم بصورة تطورية ، وكل تعلم جديد يضيف إلى ما سبق تعلمه ، أو يوسعه ، ويتضمن هذا النمو السيطرة التدريجية على المهارات .

وبالرغم من مميزات هذا المدخل فإن بعض المخاطر تحفه منها : أنه لو لم تبن سلسلة المهارات بشكل جيد فلن يتحقق التقدم فى القراءة ، وعدم التطبيق على المهارات المكتسبة فى سياقها سيجعل التعليم بلا جدوى ، وهذا ما أكده **صمويلز وشارتر Samules & Schachter** من أن تعلم المهارة عملية معقدة تتطلب تكامل المهارات الفرعية ، لأنه من خلال فحص المهارات التبادلية للقراء المهرة وغير المهرة تبين أن العلاقات التبادلية بين المهارات عند القراء المهرة على درجة عالية من الدلالة.

بناء على ما تقدم يمكن القول إن من مصادر ضعف القراء عدم إجادة المهارات الفرعية.

سادسا : مراحل تطور النمو فى القراءة :

النمو فى القراءة نمو مستمر ، ونمائى ، يحدث فى مراحل ، تتطلب كل مرحلة اكتساب مهارات تلزم للنجاح فى المرحلة ذاتها، وتؤهل للانتقال إلى المرحلة التالية ، فالقراءة عملية تطورية تمثل كل مرحلة مطلباً أساسياً للمرحلة التى تليها.

المرحلة الأولى : مرحلة ما قبل القراءة :

تبدأ فى السنوات الأولى من عمر الطفل ، وهى فترة الإعداد لعمل معقد، ونشاط رسمى ، وتمثل الأنشطة اللغوية جزءاً طبيعياً من النمو فى حياة الطفل ، فهو يسمع ، ويعطى ردود أفعال ، ثم يتعلم بعض الكلمات ، ويقلد نشاط الكبار الذى يلاحظه ، ومن مدركاته ومفاهيمه يمكنه أن ينفعل برؤية الكلمات المسموعة عندما يقرؤها له الكبار.

وتستلزم هذه المرحلة عوامل عقلية ، وخبرات ، وثروة لغوية ، وتتعدد العوامل التى تدل على الاستعداد للقراءة مثل : الخبرة الواسعة ، وسلامة النطق ، والتمكن من صياغة جمل بسيطة ، والدقة فى التمييز السمعى والبصرى.

والطفل يكون مستعداً للقراءة إذا توافرت له الظروف المواتية ، وإذا كان طبيعياً فى نموه العقلى ، وحالته الجسمية ، وتكيفه الانفعالى.

وتركز هذه المرحلة على المهارات التى تسبق القراءة ، أى المهارات اللازمة لعملية القراءة ، وتشمل اكتساب لغة شفوية ، وقدرات التمييز السمعى والبصرى ، وتكوين المفاهيم، وتعطى هذه المؤشرات دلائل على أن الطفل مستعد للقراءة Readiness For Reading ثم يبدأ المعلمون فى تنمية الاستعداد القرائى Reading Readiness.

المرحلة الثانية : البدء فى تعليم القراءة :

يكون تعليم القراءة فى هذه المرحلة بصورة رسمية ، فيبدأ الطفل تعلمها بطريقة مقصودة ، ويتوقف بدء المرحلة على نضج الأطفال ، واستعدادهم للقراءة ، وتتضمن إكساب مهارات : تعرف الكلمات ، والمعاني المرتبطة بها، والتلفظ بجمل قصيرة.

ومن المهم أن تتبع القراءات الأولى للطفل من الأنشطة التى يقوم بها وتركز هذه المرحلة على كيفية تعليم الطفل كيف يقرأ ؟ بتمكينه من المهارات التأسيسية ، ويبدأ فيها الطفل الاتصال بالكلمة المكتوبة.

المرحلة الثالثة : الاستقلال فى القراءة :

يبدأ الطفل فيها فى تعرف الكلمة ، ويستطيع أن يميز أوجه التشابه والاختلاف بين الكلمات ، وفى أجزاء الكلمة.

ويقدم المعلم أساليب التحليل الصوتى ، والتركيبى للطفل ، وتتكون العادات الأساسية للقراءة فى هذه المرحلة. كالتعرف عن طريق قرائن مختلفة ، وفهم النصوص البسيطة ، وتكوين الميل إلى القراءة ، والبحث عن المعنى أثناء القراءة.

ويطلق يونس على هذه المرحلة : مرحلة تنمية المهارات الأساسية فى القراءة.

وتمتد هذه المرحلة حتى الصف الثالث الابتدائى ، يستقل فيها التلميذ فى استخدام أساليب التعرف على الكلمة ، ويصل إلى درجة من المهارة فى قراءة مواد سهلة جهراً وصمتاً.

المرحلة الرابعة : التوسع فى القراءة :

يواجه التلميذ فيها المادة المقروءة فى كتب القراءة ، وفى غيرها ، ويحتاج فيها إلى مساعدة المعلم لاجتياز المسافة بين التغلب على الأفكار الأكثر صعوبة ، وفهمها.

واختلف المتخصصون فى تسمية هذه المرحلة – التى تمتد حتى نهاية المرحلة الابتدائية. يسميها خاطر مرحلة التقدم السريع فى اكتساب العادات الأساسية فى القراءة ، ويسميها يونس مرحلة القراءة الواسعة.

ويقرأ التلميذ فى هذه المرحلة ليتعلم ، فنمو المهارات فيها هو امتداد للبرنامج القرائى فى الصفوف السابقة ، مع التركيز – بالإضافة إلى المهارات الأساسية – على المهارات الخاصة.

استخلاصات

- القراءة عملية تطورية ، فالطفل يقرأ فى سلسلة من المراحل المترابطة ، تعد كل مرحلة متطلباً أساسياً للمرحلة التى تليها.
- لا توجد خطوط فاصلة بين هذه المراحل ، فالتداخل بينها واضح، لكن امتلاك مهارات مرحلة ما أساس البدء فى المرحلة التالية.
- يضع نمو مهارات مرحلة ما الأساس لمزيد من نمو المهارات فى المراحل التالية.
- لا يكتسب التلاميذ المهارات منعزلة ، وإنما من برنامج جيد فى تكامله وتسلسله.
- ترتبط مراحل تطور النمو فى القراءة بأهداف تعليم القراءة حيث توجد طريقتان لتنظيم الأهداف فى مستويات مختلفة ، الأولى : تقتضى تحديد

مستوى قرائى لكل صف ، والثانية : تقتضى تحديد مراحل تطورية للنمو القرائى ، يحدد فى كل منها المهارات القرائية المتوقع إنجازها.

وفى تحليل لهاتين الطريقتين نجد أن الأولى من الصعب إقرارها نظراً لوجود فروق فردية واسعة بين التلاميذ ، وأن النمو والتقدم فى القراءة لا يتم إلا إذا تم إنجاز المراحل المتتابعة لتعليم القراءة ، والثانية تحاول التغلب على هذه الصعوبة بتحديد مستويات ترتبط بمراحل تطور النمو فى القراءة.

سابعا : القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية

إن المرحلة الأولى من مراحل تعلم التلميذ للقراءة تعتبر من أهم المراحل التعليمية ، إذ عليها يتوقف نجاح التلميذ فى اكتساب المهارة أو الفشل فيها ، ذلك الفشل الذى يترتب عليه فشله فى حياته التعليمية كلها . ولذلك كان من الضرورى أن نعرض للقراءة فى الصف الأول الابتدائى باعتباره الخطوة الأولى للتلميذ نحو القراءة ، مبينين دور مدرس هذا الصف فى التدريب عليها.

ومن المعروف أن الطفل يأتينا مزودا بكثير من الخبرات والكلمات التى اكتسبها من بيئته التى يعيش فيها ومن هذه الخبرات والكلمات نجد الفصيح يمتزج فيها بالعامى ، ومهمتنا أن نستغل هذا القاموس اللغوى الصغير فنفيد من فصيحة ونبتعد عن عاميه ، ونجعل ذلك بداية الانطلاق فى تعليمه فلا نفاجئه بما يجهل من أساليب اللغة وطرائف التعبير.

ومن الميول الأساسية فى تكوين الطفل ، حب الحركة والرغبة فى اللعب والفرحة بالجديد والرغبة فى معرفة المجهول والميل إلى تقليد الكبار والإعجاب بهم عندما يرتبط بهم عاطفيا ، وكل ذلك يعيننا فى الأخذ بيده فى

العملية التعليمية عندما نحسن استغلاله فالحركة تفيدنا فـى جعـل الوسـائل التعليمية ناجحة والفرحة بالجديد ومعرفة المجهول تفيدنا فى حسـن اسـتقبال الدرس ، وتقليد الكبار ميل مهم فى الوصول إلى الهدف إذا استطاع المعلم أن يجعل من نفسه قدوة صالحة للتعبير والكتابة وكل جهات التربية.

إن أهم ما تؤكد عليه التربية الحديثة هو الاتجاه إلى غرس مهارات التعلم الذاتي. والتعلم المستمر لدى التلاميذ منذ نعومة أظـافرهم ، والقـراءة هـى الوسيلة الفعالة لتحقيق هذا ، وعلى المعلم أن ينجح فى ميدانين :

أ- عليه أن ينجح فى إكساب تلميذه مهارة القراءة.
ب- عليه أن ينجح فى تحبيب القراءة إلى تلميذه وجعله يتجه إليهـا رغبـة فيها وحبا لها.

ونجاحه فى إكساب تلميذه مهارة القراءة من الوسائل المشوقة التى يقـدم بها درسه ، ويعالج بها المشكلات القرائية.

ونجاحه فى تحبيب القراءة لتلميذه ثمرة للوسائل المشوقة التـى تجـذب التلميذ إلى القراءة وتشعره بفائدتها له.

والقراءة مهارة ثالثة فى ترتيب المهارات التى يكتسبها التلميذ فى حياتـه التعليمية الأولى. وهذه المهارات هى :

أ- مهارة الاستماع والفهم.
ب- مهارة النطق والتعبير.
ج- مهارة القراءة.
د- مهارة الكتابة.

وهذه المهارات هى ترتيب طبيعي لما يجرى فى حياة الطفل . بل فى حياة الناس.

فالإنسان فى تطلعه إلى ما حوله يبدأ بفهم ما يدور حوله وما يحس به. ثم يتدرج فى ذلك إلى محاولة التعبير عما يسمع ويحس ، ثم ينتقل إلى محاولة تفسير ما يسمع ويرى من الرموز المكتوبة أمامه حتى ينجح فى قراءتها ، ثم يحاول أن ينقل إلى الورقة ما سمعه أو عبر عنه أو قرأه فى رموز مكتوبة.

وهذا التدريج الطبيعى يجعل المعلم لا يقدم على تدريب تلميذه على القراءة حتى يطمئن إلى ظهور مهارتى الفهم و التعبير عند تلميذه ، وإنها لصدمة كبرى لنفس الطفل عندما تفاجئه بقراءة رموز لا عهد له بها. ولا قدرة له على حل طلاسمها . ولذلك اهتم المربون بمرحلة التهيئة التى تسبق القراءة والكتابة والتى يراد من ورائها أن تحقق أمرين :

أ- تهيئ التلميذ لحياته التعليمية الجديدة التى قد يشعر فيها أول الأمر بالوحشة والغرابة بعد أن عاش حياته السابقة بين حنان الأم وعطف الأب ورعاية البيت ، ومهمة المدرس فى هذا المجال أن يزيل هذه الجفوة . ويدفع تلك الوحشة ، ويقرب جو المدرسة من جو المنزل . ويجعل المدرسة قادرة على أن تعوض التلميذ عن كثير مما فقده بترك البيت بما يتيحه لتلميذه من ألعاب وانطلاق حر فى ملاعب المدرسة وأفنيتها. ومن تقديم أغان محببة له وأناشيد مرحة ، إلى غير ذلك ...

ب- أن تهيئ التلميذ لأن يمهر فيما يسمعه وفيما ينطق به ، وذلك بتدريب الأطفال على النطق السليم للكلمات والعبارات السهلة التى يعبر بها عما يرى أو يسمع ، كما يدرب التلاميذ على معرفة الأصوات المختلفة

ومحاكاتها والتميز بينها . فيعرفون أن هذا الصوت صوت طائرة . وهذا صوت سيارة . وهذا صوت عصافير وهذا صهيل حصان ، وهذا صياح ديك. والمسجلات هنا تستطيع أن تقدم الكثير من تلك الأصوات ، ثم يقوم التلاميذ بالمحاكاة والتقليد فى جو من المرح واللعب ...

وهذه المرحلة ينبغى أن يتأنى المدرس فيها بكل ما يستطيع فلا يتعجل الذهاب إلى مرحلة القراءة قبل أن يتأكد من أن تلاميذه :

- قد ألفوا الجو المدرسي.
- قد ألفوا القدرة على الاستماع والفهم.
- قد ألفوا التعبير عما يشاهدون أو يسمعون.

وعليه أن يستعين فى تحقيق ذلك بما يلى :

أ- **معجم الطفل** من المفردات والتراكيب التى جاء بها من البيت فلاشك أن الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة قد استطاع أن يكون لنفسه معجما لغويا يقضى به حاجاته المحدودة . وهذا المعجم الصغير قد تختلط فيه العامية بالعربية الفصيحة ومهمة المدرس أن يحاول استغلال هذا المعجم بتوظيفه فى العملية التعليمية ، وبتصحيح مخارج حروفه وسلامة أصواته ، وبتنقيته من العامية التى تمتزج به ، وتنمية هذا المعجم بإضافة الجديد إليه من خلال الحوارات والتدريبات.

ب- **الأنشودة** التى سيجد الأطفال لذة فى سماعها وفى تردادها وفى الغناء بها والأنشودة إذا أحسن اختيارها تستطيع أن تملأ جو الطفل مرحا وحيوية ونشاطا ...

ج- **القرآن الكريم** : وللسور القرآنية القصيرة جمال فى آدائها وتناسق فى

فواصلها. وحلاوة فى حسن وقعها فى السمع ، وذلك كله له أكبر الأثـــر فى نفسية الطفل وفى الاستجابة له ، ولكن بشرط أن يراعى جو الطفولة فى طريقة تقديمه وفى طريقة أدائه ؛ إذ ليس من المناسب أن نأخذ الطفل من أول الأمر بالقواعد الدقيقة للترتيل القرآني ، وإنمـــا علينـــا أن نقـــدم السورة القرآنية بحيث تكون طيعة على لسان الطفل ، سهلة الوقـــع فـــى أذنه.

وللسورة القرآنية بأدائها المرتل ترتيلا يناسب الطفل قـــدرة رائعـــة فـــى جذب انتباه الأطفال ، وفى شغل وقتهم ، وفى إتاحة جو جميل من الســـرور والرضا ، ولاسيما عندما يرجع الطفل إلى بيته فيسمع أخوته ووالديه ما حفظ فيجد الإعجاب به ، والغبطة بما جاء به.

د- استغلال الصور التى فى أول الكتاب :

فأنت ترى فى أول كتاب الهجاء صورا مختلفة تمثل بعـــض قصـــص ، والمعلم يستطيع بمناقشة هذه الصور أن يتيح لتلاميذه أن ينظروا إلـــى هـــذه الصور وأن يدققوا النظر فيها مستغلا حب الطفل للصورة ، ورغبته فـــى أن يتعرف عليها ، وأن يعبر عنها ، ومن خلال ذلك يستطيع المعلـــم أن ينمـــى قدرة التلاميذ على :

١- دقة الملاحظة بتدريبهم على النظر إلى أجزاء الصورة المختلفة.

٢- التعبير فى حرية عن مشاهداتهم..

٣- الربط بين أجزاء الصور للخروج بقصة كاملة.

٤- زيادة معجمهم اللغوى بإضافة كلمات جديدة تؤخذ مـــن اســـتغلال مـــا يشاهدونه فى الصورة ، إذ عندما يرون "الغراب" يمكـــن أن يتعرفـــوا على أسماء طيور أخرى ، وعندما يرون " قطعة الجـــبن " يمكـــن أن

يذكروا أسماء أطعمة أخرى ، وعندما يرون الشجرة يمكن أن يـذكروا أسماء أشجار أخرى. وعندما يرون الثعلب يمكن أن يـذكروا أسـماء حيوانات أخرى وهكذا.

٥- بتأكيد ثقة الطفل بنفسه ودفع جو الرهبة والخوف من حياته الجديـدة . وذلك يجعل كل تلميذ يعبر بقدر ما يسـتطيع عـن مشـاهد القصـة المصورة ...

وتستطيع الصورة غير القصصية أن تسهم فى نمو مهارة التعبيـر عنـد الطفل. وذلك إذا استطاع المدرس أن يكثر من عرض صور مختلفة. بعضها يمثل حيوانا . وبعضها يمثل انسانا. وبعضها يمثل نباتا. وبعضها يمثل فاكهة وبعضها يمثل مسجدا ... وهكذا ، ويتبارى التلاميـذ فـى التعـرف عليهـا والنطق بأسماء ماتحتويه. والمدرس يتابع ذلك ويشجع تلاميذه عليه ، ويثنـى عليهم بما يدفع الوحشة من نفوسهم.

مراحل تعليم القراءة :

القراءة تشغل بال المدرسة منذ أن يأتى إليها التلميذ ، كمـا تشـغل بـال المدرس الذى يحاول أن يعصر ذهنه ليبحث عن طريقة تهدى التلميذ إلى حل الرموز المكتوبة والتى يعتبرها أعقد مرحلة من مراحل العملية التعليمية ...

وقد انتهى المربون إلى أن البدء فى العملية التعليمية يكون للمشـافهة ، وإننا فى نهاية مرحلة المشافهة نحتال لنقدم للتلميذ صورا للكلمات المكتوبـة بخط واضح نقرؤه أمامه ثم يرددها التلميذ وراءنا ، ونحاول أن نشـير إلـى صوت كل حرف ، نقرؤه ليركز التلميذ بصره عليه ويربط بين ما يسمع وما يرى ، حتى يألف تلك الرابطة التى تقيم العلاقـة بـين الحـرف أو الكلمـة المسموعة ، وبين الحرف أو الكلمة المكتوبة ، ويتسع صـدرنا فـى ذلـك ،

ونتأنى حتى يتمرن التلميذ على تركيز انتباهه لهذه الرموز المكتوبة أمامه ، ولا تزال كذلك حتى نجد التلميذ قد تدرب على إدراك العلاقة بين الرمز المكتوب والصوت المسموع ...

وعلى أية حال فقد انتهى المربون إلى أن مراحل تعليم القراءة أربع هى :

١- مرحلة التهيئة.
٢- مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.
٣- مرحلة التحليل.
٤- مرحلة التركيب.

أما **مرحلة التهيئة** : فلابد منها سواء فى أول عهد الطفل بالمدرسة أو عند كل درس يقدم إليه ، وهذه المرحلة تستهدف إشاعة الطمأنينة فى نفس الطفل وهو مقدم على الجديد وإثارة الرغبة فى نفسه نحو معرفته. وتشويقه إلى درسه الجديد. كما تستهدف التأكد من سلامة مخارج حروفه ومن نمو معجمه اللغوى بما يضاف إليه من مفردات جديدة.

كما تستهدف دقة الملاحظة وإدراك العلاقات بين الأشياء . ووجوه الاتفاق والاختلاف فيها.

والصور وغيرها من الوسائل المعينة فى ذلك ، إذ هى تقدم أكبر مساعدة فى هذا المجال ..

ويمكن للمدرس أنْ يوظف الصور التوضيحية المتضمنة فى الدروس التى يعالجها ، فيطرح على التلاميذ أسئلة يناقش من خلالها الصور وأجزاءها المختلفة ، حتى يمهر التلاميذ فى دقة الملاحظة ، وفى ربط الأجزاء المؤتلفة بعضها إلى بعض وحتى يسهم كل ذلك فى نمو الحصيلة

اللغوية عند الطفل ، وفى مهارة النطق وتركيب الجمل وأداء الكلمات بأصوات سليمة ...

وهذا كله تنمية لمهارتي الفهم والنطق. وذلك عمل أساسى لابد منه قبل تنمية مهارة القراءة ، فقد أشرنا سلفا أن مهارة القراءة تأتى ثالثة فى ترتيب المهارات سواء من حيث تكوينها ، أو من حيث الاهتمام بها فى مراحل الدرس.

مرحلة التعريف بالكلمات والجمل : وهذه المرحلة أول محاولة لأخذ الأطفال برموز الحروف المكتوبة والربط بينها وبين الأصوات المنطوقة ؛ لذلك يحسن أن نتدرج فى تقديمها تدرجا سهلا ، يتيح للتلميذ الصغير متابعة المرحلة. وذلك بمراعاة مايلى :

- عرض كلمات سهلة من عالم الطفل ومن مدركاته مع تدريب الأطفال على النطق بها محاكاة للمدرس ، أو منفردين.
- إضافة كلمة جديدة أو أكثر فى كل درس جديد.
- تكوين جمل من الألفاظ التى سبق لهم تعلمها وتدريبهم على قراءتها والنطق بها.
- استخدام البطاقات وغيرهم من الوسائل المعينة وتدريب الأطفال تدريبا كافيا حتى يثبت فى أذهانهم ماتعلموه.

والغرض القرائى من هذه المرحلة أن يتعود رسمها وأن يتعود النطق بها، وأن يتعرف على الفروق بينها ، ويلاحظ فى الجمل المكتوبة أمام التلميذ مايلى :

- أن تكون سهلة الألفاظ والتراكيب .

- أن تكون الحروف التى يستهدفها الدرس تتكرر فى أكثر من كلمة
- أن تتكرر بعض الكلمات التى يستهدف الدرس مناقشتها فى معظم الجمل.
- أن يلفت التلاميذ إلى ذلك حتى يركزوا انتباههم إلى تلك الحروف وتلك الكلمات ...
- أن يكون لكل درس هدف فى معرفة رسم حرف معين ، يكتب مفردا وينطق باسمه ، ويوضح فى كلمات بحيث تغطى هذه الكلمات وضع الحرف فى أول الكلمة وفى وسطها وفى آخرها ، على أن يكتب الحرف بلون مغاير ، ويدرب التلميذ على نطق الحرف باسمه ، ونطقه بصوته فى أوضاعه الثلاثة من الضم والفتح والكسر .

مرحلة التحليل والتجريد :

لاشك أن القراءة هي من أهم أهداف العمل التربوي في هذه المرحلة وكما تعتمد القراءة على رؤية بصرية تعتمد كذلك على صوت مسموع ، وعلى ذلك فإن أول وسائل التدريب على القراءة ينبغى أن تكون الصورة ، وما يكتب معها في مرحلة لاحقة ــ هي العماد في ذلك ، فنحن في المرحلة التمهيدية نكثر من الصور التي يتعرف عليها التلميذ ويعبر عنها ، ويحسن أن تدربه على أن يعبر عنها بجمل مفيدة ــ ثم نكتب بعض هذه الجمل وتدرب التلاميذ على نطقها نطقا سليما ، ونختار منها الحرف الذي نريد أن نجرده ، ونأتي به في أوضاعه المختلفة في الكلمة ، ثم نأتي به في أوضاعه المختلفة مع الحركات الثلاث ، ثم ننطقه فنقول مثلا : هذا ألف ثم ننطقه بصوته فنقول مثل:

أَ	إِ	أُ

ثم ندرب التلميذ على نطق هذا الحرف في كلمات يختلف وضع الحرف فيها على أن تكون هذه الكلمات في جمل مفيدة ثم نترقى في ذلك ، شيئا فشيئا، حتى تطول الجمل ويكثر التدريب على تجريد الجمل إلى كلمات وتجريد الكلمات إلى حروف ثم تركيب الحروف في كلمات وتركيب الكلمات في جمل مع الإكثار من التدريب في ذلك بأن يدرب التلاميذ على معرفة الفروق بين الأحرف في نطق هذه الحروف واستغلال هذه الفروق بين الحروف في نطق الكلمات مع هذا الاختلاف مثل :

أ ــ **الحروف** ، إذا وضعنا نقطة تحت رسم (ب) الباء ننطقها باء وإذا وضعنا نقطتين فوقه ننطقها تاء ، وإذا وضعنا ثلاث نقط ننطقها ثاء ،.... وهكذا .

ب ــ **وفي الكلمات** ، إذا رسمنا حمل (ح ــ م ــ ل) ، فإذا وضعنا نقطة تحت الحاء أصبحت (ج ــ م ــ ل) ، وإذا وضعناها فوق الحاء أصبحت (خ ــ م ــ ل) وإذا وضعنا كسرة تحت الحاء (حِ ــ م ــ ل) ... وهكذا .

كذلك إذا جئنا نركب من الأحرف (حــ ــ مــــ ــ ل) كلمة ، فإننا نستطيع بتغير أوضاع هذه الأحرف أن نستخرج من هذه الأحرف الثلاثة كلمات كثيرة فنقول مثلا : حَمَل ــ حِمْل ــ لحم ــ ملح ــ حلم.

وهكذا يدرب التلميذ على تركيب الكلمات بعد تجريدها ثم تدريبه على تركيب جمل من كلمات متعددة ــ وفى كل ذلك يستعان بالبطاقات التي تبعثر أمام التلاميذ ثم يطلب من أحدهم أن يكون منها جملة أو جملا مفيدة . كل ذلك بعد أن يكون قد تعرف بصريا وسمعيا على الرموز التي تمثل الحروف والكلمات فإذا وضعنا هذه الكلمات (أحمد ــ بيت ــ واسع) ثم طلبناه أن يرتب هذه الكلمات استطاع من خلال رؤيته للأحرف والكلمات أن ينطق بالجملة سليمة فيقول (بيت أحمد واسع).

كان ذلك نتيجة تعرف رموز الأحرف والكلمات مما ترتب عليه أن يأتي بجمل مفيدة ولاشك أن من أهم ما ييسر ذلك هو الوسائل المعينة من بطاقات وصور ولوحات.

جـ ـ لاشك أن الصور التي تصاحب الكلمات لها دخل كبير في سرعة إدراك الطفل لمدلول الحروف فإن وضع صورة الأسد عند الكلام على تجريد الألف ونطق مفردة وفى جملة مثل (الأسد حيوان) ثم لفت نظر التلميذ إلى كلمة الأسد وتردادها وإلى كلمة حيوان وتردادها . مما ييسر على التلميذ التعرف على الكلمة ثم الجملة مع اختزان صورة كل منهما كي يتيسر له بعد ذلك نطقها وقراءتها ثم نأتي لمرحلة الكتابة فيتيسر عليه كتابته .

إن التدرج في عملية التجريد والتراكيب مع المحافظة على تقديم كل موقف عن طريق التدريب على تركيب الجملة المفيدة من خلال كلمات متناثرة وفى كلمة ، أمر ضروري لإكساب التلاميذ مهارة القراءة ، وكلما تقدمنا في ذلك أتينا بالظاهرة الكتابية أو القرائية المناسبة ، وحتى إذا انتهى العام الدراسي يكون التلاميذ قد دربوا على كل هذه الظواهر الكتابية المناسبة للصف الأول مثل :

- الحركات الثلاث.
- المدود الثلاثة.
- ظاهرة السكون.
- ظاهرة الشدة.
- ظاهرة التنوين ويكتفي بلفت النظر إلى أنها تنطق كما تنطق النون الساكنة.

- اللام الشمسية واللام القمرية.
- الإلحاح على بيان الفروق في النطق بين الحـــروف المتشـــابهة وذلـــك بالإكثار من الإتيان بكلمات فيها هذه الأحرف ، وتدريب التلاميذ علـــى النطق بها وتوضيح مجال الخلاف بينها ، كأن يبرز المدرس اللسان مع الثاء والظاء والذال عند الإتيان بالكلمات التي يدرب التلميذ عليها مثل :

ثمر سمر

ثار سار

ثاب ساب

ثورة سورة

أو التفرقة بين الذال والزاي في مثل :

ذكاء زكاة

ذهب زهر

ومثل التفرقة بين التاء والطاء عند من يخلط بينهما :

تاب طاب

تابع طابع

تعن طعن

من خلال ما سبق يتضح أننا نقصد بالتحليـــل تجزئـــــة الجملـــة إلـــى كلمات ، والكلمة إلى أصوات وحروف ، ويراد بالتجزئة أخذ صوت الحرف المكرر فى كلمات متعددة والنطق به منفردا حتى يثبت فى ذهن التلاميذ :

فتجزئة عبارة : "أبي صعد يلبس. جلس خالى مع أمى" إلى كلمات هى : (أبي ــ صعد ــ يلبس ــ جلس ــ خالى ــ مع ــ أمي) .

هذه التجزئة هى التحليل. أما أخذ صوت (ص) من (صعد) ومن (صحب) وأخذ (خ) من (خرج) ومن (خالد) ومن (خالى) فهذا تجريد .

وإذا كانت المرحلة السابقة تهدف إلى التعريف بالكلمات والجمل حتى تثبت فى أذهان التلاميذ عن طريق الملاحظة والتكرار حتى يتمكنوا من تكرارها بسرعة حيثما تقع عليها أبصارهم ؛ فإن مرحلة التحليل والتجريد تهدف إلى إدراك التلميذ أن كل كلمة أو جملة تتكون من أجزاء متعددة تختلف عن النطق والكتابة ، ولا يبدأ المدرس هذه المرحلة حتى يطمئن الى أن تلاميذه استطاعوا من خلال التدريبات السابقة والمراحل التى مرت بهم أن يميزوا الكلمات وأصوات الحروف ورسمها ...

طريقة التحليل : يكتب المدرس عبارة الدرس ولتكن :

" أبي صعد يلبس. جلس خالى مع أمي"

يطلب المدرس من تلميذ أو أكثر أن يقرءوا العبارة ويكرر قراءتها فى بطاقة ، ويعطى كل تلميذ بطاقة من هذه البطاقات ، ثم يخرج التلاميذ الذين معهم البطاقات أمام زملائهم ، ويخرج تلميذا ليقوم بترتيب العبارة كما هى على السبورة ويكرر ذلك .

تجريد الحروف : يختار المدرس من العبارة الكلمة التى فيها الحرف الذى يراد تجريده . وليكن الحرف (ص) فى (صعد) يكتب المدرس الكلمة على السبورة . ويطلب من بعض التلاميذ قراءتها ببطء ويلفتهم إلى الأداء الصوتى للحرف (ص) ويحسن أن يكتبه بلون مغاير ، ثم يطلب من التلاميذ أداءه بصوته :(صَـ ـ صِـ ـ صّـ) ثم يكتبه المدرس منفردا على السبورة ويشير إليه ، وينطقه صوتيا ، ثم يكتبه منفردا برسمه الأبجدي (ص) ، وينطقه باسمه (صاد).

يطلب المدرس من تلاميذه أن يذكروا له كلمات فيهـا الحـرف (ص). وكلما ذكروا كلمة كتبها رأسيا تحت الكلمة (صعد) مثل صـحب ، حصـد ، رصاص ، رخص ، ثم يناقش التلاميذ فى هذا الحرف ليتعرفوا عليه ، وعلى أوضاعه المختلفة . ويلاحظ كتابته بخط مميز.

وخلاصة تجريد الحرف (ص) فى أوضاعه المختلفة تكتب فـى بطاقـة كبيرة ــ تسمى (بطاقة التجريد) ، وتعلق أمام التلاميذ فى الفصـل ليسـتقر وضع الحرف فى أذهانه التلاميذ ، ولا مانع بعد ذلك من أن نضـع الحـرف (ص) فى مكانه الطبيعى بين الأحرف الهجائية ، وذلك فى لوحة تشتمل على ثمانية وعشرين مربعا ، لكل حرف مربع حتى يستطيع تلاميـذه أن يعرفـوا الأبجدية بترتيبها الطبيعى ، وتوضع لوحة المربعات فى آخر كراسة التلميذ.

بعد ذلك يأتي دور التطبيق الذى يتنوع ويأخـذ صـورا متعـددة مثـل البطاقات ، تكوين الحرف من الصلصال ، أو بقص الورق ، أو بخطوط على الرمل ، تشتمل على أوضاع الحرف الثلاثة (فى أول الكلمة – فى وسطها – فى آخرها)

مرحلة التركيب :

وهى آخر مراحل الطريقة المفصلة لتعليـم القـراءة ، وهـى شـديدة الارتباط بمرحلة التحليل ؛ بل هى مواكبة لهـا ، والغـرض منهـا تـدريب التلاميذ على استخدام ما عرفوه من الحروف والكلمات في بناء جمل أو بناء كلمات . فإذا وضعنا أمامهم حروفا أو بعضا من الكلمات التى درسوها فـى الدرس السادس هكذا :

(أ ــ ب ــ ي ــ ص ــ ع ــ د ــ ل ــ ب ــ س ــ ج ــ ل ــ س ــ خ ــ ا ــ ل ــ ــ م ــ ع ــ أ ــ م) ....

وهى حروف أبي صعد يلبس ــ جلس خالى مع أمى.

استطاع التلاميذ أن يكونوا كلمات من هذه الحروف ، إما نفس كلمات الدرس أو كلمات جديدة مثل : باب ــ علم ــ عدل ــ سبع ــ عاد ــ صام . وهكذا ينجح التلاميذ فى تركيب كلمات كثيرة ، ويمكن أن ينجحوا ــ أيضا ــ فى تكوين جمل من كلمات الدرس مثل :

" خالى . خالى صعد " وهكذا ...

والتدريبات المختلفة تستطيع أن تنمى طاقات التلاميذ ، وتوسع أفاق الدرس إذا نوَّع فيها المدرس وأحسن استغلالها.

الوسائل المعينة : الوسائل لها أثر كبير فى تيسير الدرس وتشويق التلاميذ إليه إذا أحسن المدرس استخدامها.

ومن هذه الوسائل : البطاقات : وهى أنواع منها :

- بطاقات يكتب على كل بطاقة كلمة من كلمات الدرس ليقوم التلاميذ بترتيبها حسب كتابتها على السبورة.
- بطاقات تكتب عليها حروف بعض الكلمات. وتكتب الكلمة على السبورة. فيخرج التلاميذ الذين معهم حروف هذه الكلمة.
- بطاقات تكون قصة مكونة من كلمات قليلة مع كل تلميذ بطاقة فيها كلمة أو جملة ، ويتبارى التلاميذ فى تدريب زملائهم الذين معهم البطاقات ، بحيث يقفون فى وضع أفقى يجعل القصة مرتبة وهكذا تتنوع البطاقات إلى أنواع كثيرة.

استخدام عنصر اللعب فى القراءة :

أ- تكتب الكلمات فى بطاقات صغيرة ، وتوضع فى صندوق ، ويكلف الأطفال باستخراجها ، مرتبة حسب وضعها فى الدرس ، ويتبارى التلاميذ فى ذلك.

ب- كتابة عدة كلمات على بطاقات وتوزيعها على التلاميذ وكتابة بعض هذه الكلمات على السبورة ، ومطالبة التلاميذ باستخراج نظير كل كلمة على السبورة.

ج- تدوين أسماء التلاميذ فى بطاقات توضع فى غير أماكنهم ، ويكلف كل تلميذ بقراءتها ، ويخطئ المعلم إن ظن أن مهمته تنتهى مع تلميذه عند تعليمه كيف يقرأ ، إن هذا الفهم يجعلنا لا نصنع من التلميذ إلا ناشئا قادرا على فهم كتاب المدرسة والنجاح فى حل رموزه ، وهذا يعنى أن مهمة المدرسة أن تجعل التلميذ : " يقرأ ليتعلم "

وقد كان هذا الفهم سائدا عندما كانت المدرسة لا تحقق الغايات الأساسية لها ، أما اليوم فقد أصبحت غاية المدرسة من التعليم أن التلميذ : "يتعلم ليقرأ"

وهذا يعنى أن مهمتنا فى تعليم التلميذ مزدوجة :

- فنحن نعلمه القراءة ليعرف كيف يقرأ.
- ونحن نعلمه كيف يقرأ لنحبب إليه القراءة. حتى يجد وسيلته إلى التعرف على الحياة حوله.

والشعوب المتقدمة ـ إذا بحثت فى أمرها ـ وجدتها شعوبا قارئة ، وشعوبنا الشرقية وصفت بأنها شعوب غير قارئة ، وقد كثرت البحوث لمعرفة سر ذلك فكان من أهم نتائجها الأسباب الآتية :

- أن الطريقة التى تعلم بها الطفل لم تحبب إليه القراءة.
- أن المعلم لم ينجح فى تحبيب القراءة إلى أطفاله.
- أن الكتب التى تقدم للقراءة لم تنجح فى تيسير القراءة والتشويق إليها .
- أن المعلمين فى الصفوف الأعلى اعتبروا القراءة مهمة معلم الفصل أو معلم اللغة العربية ، مع أن القراءة فى تعلمها للطفل مهمة كل مدرس يأتى إليه ، ونجاح الطفل فى القراءة نجاح لكل مدرس فى مادته .

وتشجيع التلميذ فى مجال القراءة لا يتوقف عند حدود الكتاب المقرر. إن الكتاب المقرر مجرد بداية على طريق طويل :

- فالمدرس ينتهي من درسه الذي رسم الكتاب خطوطه بعيدا عن تدريبات منوعه يستوحيها من جو الدرس ومن إبداعه ونشاطه . كي يحبب بها إلى التلاميذ الصغار دروسهم ، وينمى قدراتهم.
- إن القراءة ليست مجرد حل رموز الكلمة المكتوبة . وإنما هي فهمها والتعامل بها واستغلالها في مجالات مختلفة ؛ وبذلك أصبح من الواجب على المدرس أن يستثمر قدرات تلاميذه المحدودة في توسيع دائرة نشاطهم القرائي ومكتبة الفصل هنا تستطيع أن تكون للتلميذ مدرسة ثانية يتعلم منها المهارة على القراءة.

ونحن لكي نربى عند الطفل عادة القراءة المستقلة ينبغي أن نربي فيه الميل إلى قراءة شئ آخر غير كتاب المدرسة . وهنا تبرز المكتبة ...

ولعل بعض الزملاء المدرسين يتساءلون : وما صلة تلميذ الصف الأول بالمكتبة ؟ وهنا نقول لهم : إن التربية الحديثة اعتبرت من ألزم واجبات التربية تكوين الميل إلى القراءة منذ الطفولة الباكرة.

يقول بعض المربين : إن ترقية الجماهير رهن بغرس الميل إلى القراءة أثناء تربيتهم وتعليمهم ، فالمدرس الذي ينجح في تحقيق هذه الغاية لدى تلاميذه هو المدرس الناجح.

وقد اهتم المربون بأن يكون للأطفال كتب خاصة ترضى ميولهم . وتلبى أشواقهم القرائية منذ الصف الأول وقبله ، وهذه الكتب لها سماتها الخاصة من جمال الإخراج ، وجمال الصور ، وكبر الكلمات ، وحسن الخط ، ومراعاة ميول الطفل وطاقته فى المادة العلمية.

وعلى المعلم أن يجعله من مهامه الأولى أن يأخذ بيد تلاميذه فى طريق المكتبة ؛ ولاسيما مكتبة الفصل بعد أن ينجح فى مدها بالكتب الملائمة لمستوى تلاميذه.

وعليه أن يساعد تلاميذه في قراءتها. وفى التدريب على تلك القراءة. وعمل المسابقات حولها. حتى يصبح للقراءة الذاتية نصيب أوفر فى تكوين مهارة القراءة وفى تكوين العادات القرائية الصحيحة ...

- إن القرآن الكريم حتى اليوم يقدم للتلاميذ على انه مادة مستقلة للتلاوة والحفظ ، مع أنه عامل أساسي في التكوين اللغوي ، والتمهيد لجودة القراءة ويسرها.

وقد أدرك آباؤنا ذلك فكان القرآن هو الوسيلة الأولى للقراءة بخاصة والتعليم بعامة.

ولاشك في أن للقرآن الكريم أثرا لا يجارى في تصحيح النطق ، وتصحيح مخارج الحروف إذا التزم المعلم في تدريسه قواعد الترتيل ، وتلقاها تلاميذه مقلدين له ، فمثلا تصحيح حرف القاف نجد سورة الفلق تقدم لنا مثلا طيبا في هذا المجال ، قل أعوذ برب الفلق ... الخ ، وتصحيح حرف السين ممكن أن نجد تطبيقا مثمرا عند تلاوة سورة الناس .... وهكذا.

وميزة القرآن الكريم هنا أنه أقدر الوسائل على تطويع اللغة للنطق . واستقامة التراكيب فى اللسان ، وسلامة المخارج في أصواتها والنطق بها . وكل هذا ينقص مهارة القراءة عند تلاميذنا ، فالتلاميذ الذين يقرءون ، قلما نجد عندهم القدرة على نطق العبارة نطقا سليما ، أو تلوين الصوت حسبما يريد المعنى ، أو إخراج الحروف من مخارجها السليمة.

والمدرس الناجح هو الذي يجعل القرآن الكريم مدخلا أساسيا في تعليم القراءة واللغة وذلك بإتباع ما يلي :

١- تلاوة السورة تلاوة سليمة أولا عن طريق المدرس وثانيا بالتلاوة الجماعية وثالثا بالتلاوة الفردية ورابعا بالحفظ والفهم.

٢- ثم يأتي دور استغلال النص القرآني واستثماره ، بتقديم حوارات للتلاميذ ليقوموا بأدائها في الفصل ، ولا بأس من الاستعانة بأجهزة التسجيل في كل تلك المراحل.

فإذا أخذ التلاميذ سورة "المسد" تحولت إلى قصة يرددها التلاميذ نأخذ عناصرها من السورة والتاريخ. أو تحولت إلى حوار هكذا :

- خالد : من أبو لهب يا سعود ؟
- سعود : ألا تعرف أبا لهب ؟ إنه الرجل الذى آذى المسلمين وآذى النبى صلى الله عليه وسلم.
- خالد : ولماذا كان يؤذيهم يا أحمد ؟
- أحمد : لأنه كافر لا يؤمن بالله.
- ياسر : وكيف عاقبه الله تعالى.
- سعود : قال الله تعالى "سيصلى نارا ذات لهب" .
- أحمد : وما شأن امرأته ؟
- ياسر : لقد كانت تؤذى رسول الله صلى الله عليه وسلم مثل زوجها .
- خالد : كيف كانت هذه المرأة تؤذى رسول الله ؟
- سعود : كانت تضع الشوك والحطب أمام بيت النبي صلى الله عليه وسلم
- أحمد : وكيف عاقبها الله؟
- سعود : عاقبها مثل عقاب زوجها. فكل من يؤذى المسلمين يعاقبه الله.

وهكذا يمهر الأولاد فى النطق . وفى تمثيل المعنى . وفى تركيب الجمل وحسن أدائها ، وكل هذا مقدمة لابد منها لجودة القراءة .

وللأطفال ولع بالأناشيد . وللأنشودة أثرها في نفس الطفل ، ويستطيع المدرس الناجح أن يجعل من الأنشودة مدخلا مهما فى تعليم القراءة وتحبيبها للطفل وذلك :

- بحسن إنشادها أمام التلاميذ .
- بحسن تدريب التلاميذ على آدائها معبرة عن المعنى ليظهر أثر ذلك في صوت التلميذ . وفى عضلات وجهه وحركة يديه وجسمه
- تحويلها إلى حوار تمثيلى ، كما رأينا فى القرآن الكريم .

هذا ، والمدرس الناجح يستطيع أن يبتكر وسائل متعددة يقرب بها القراءة إلى تلاميذه ؛ بل يحبب بها القراءة إليهم ، مادام يذكر دائما أنه فى تعليم القراءة أمام أهم قضية من قضايا التعليم ، ينبنى على النجاح فيها تخريج المفكرين والعلماء والمخترعين.

مما سبق يتضح لنا أن من أهم الأهداف التى تسعى المدرسة الابتدائية لإكسابها لتلاميذ الصفين الأول والثانى ، تعويدهم صحة النطق ، وتدريبهم على القراءة الجيدة.

ففى الصف الأول : يأتى التلميذ المدرسة بمعجم لغوى قد تعرف به تعرفا ناقصا على الأشياء التى حوله ، وقد شاب نطقه الكثير من أخطاء النطق فى الحروف والكلمات ، وسيطر على معجمه التعابير العامية.

ويلاحظ أنه فى نطقه يخطئ فى نطق كثير من الحروف على غير وجهها ــ فهو مثلا يخطئ فى نطق الثاء ، ولا يكاد يفرق بينها وبين

السين ـــ وكذلك الذال ، لا يكاد يفرق بينها وبين الزاى ، وكذلك الضاد تنطق قريبة من الدال أو الظاء فى عامية بعض العــرب ، والطـــاء قـــد تنطـــق قريبة من التاء ،والقاف تنطق قريبة من الهمزة ، إلى غير ذلك.

والمطلوب علاج هذا النطق من خلال العمل فى السنتين الأوليين وذلـــك باستغلال وسائل معينة للنطق وتمييز الصحيح عن الســقيم ، ويبـــدأ العـــلاج مركزا فى الشهر الأول من العام الدراسى فى السنة الأولى ، ولكنه يتابع بعد ذلك في خلال الدراسة في هذين الصفين.

فإذا انتقلنا إلى الصف الثاني فسوف نلاحظ أن التلميذ جـــاء إلـــى هـــذا الصف ، وعنده معرفة بحروف أبجدية ـــ بالتجريد والتركيب لهذه الحروف، وتركيب الجملة وتحليلها إلى كلمات ، وتأليف جمل من هذه الكلمات ، ولكـــن قدراته الكتابية والقرائية مازالت ضعيفة.

وقد كان الإلحاح في الصف الأول قائما على أساس اكتساب المهارة في معرفة هذه الحروف والكلمات والجمل وما يعتريها مـــن الظـــواهر القرائيـــة والكتابية ، والمفروض أنه قد اكتسب هذه المهارات ـــ فعلينا إذن في الصـــف الثانى أن نعمل على إتقان مهاراته في القراءة والكتابة ، و أن نصطحب معنا ما درسه التلميذ في الصف الأول من ظواهر قرائية وكتابيـــة ، و أن نزيـــد عليها ما يقتضيه التوسع في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة كأن نزيد :

- التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- التاء المربوطة والهاء.
- التنوين بالفتحة والفرق بينه وبين التنوين بالضمة والكسرة.
- التوسع في التدريب على ال الشمسية وال القمرية.

والقراءة في هذا الصف ؛ إذا أحسن أداؤهـا وعرضـها علـى التلميـذ أسرعت في تحقيق الهدف الذى يراد من تلاميذ هذا الصف وعلى ذلك :

- يحسن أن نقدم درس القراءة أولا بمناقشة تمهيدية حـول موضـوع الدرس ، ثم بقراءة المدرس قراءة واضحة تضغط علـى توضـيح مخارج الحروف ، حتى يتبينها التلميذ ، ويهتم بـأداء الكـلام فـي صورة جمل مفيدة ، يقف فيها المدرس عنـد الفواصـل والنقـاط ، ويكرر هذه القراءة ، ولا مانع أن يردد التلاميذ قراءة مدرسـهم أول الأمر ، ثم يقرأ التلاميذ قراءة موجهة يصحح فيهـا التلميـذ لنفسـه بتوجيه أستاذه ، وتتاح القراءة لأكبر عدد من التلاميذ.
- ثم تبدأ المناقشة - أولا - فـي الصـورة المصـاحبة للموضـوع ، ونتوسع في هذه المناقشة حتى تشمل كل مظـاهر الصـورة ، مـع ملاحظة أن يتبارى التلاميذ في التعبير عن ذلك في جمل مفيدة ، ثم يناقش التلاميذ في الكلمات الجديدة ، ووضعها فـي جمـل ، وفـى المعانى القريبة التي فهمت من القراءة ، وتكون مناقشـة المفـردات الجديدة بوضعها في جمل مفيدة، تستهدف إثراء معجم التلميذ اللغوى.
- وبعد ذلك تناقش الأفكار الجزئية للدرس ، ثم يـأتى التطبيـق وهنـا يدرب التلاميذ على الظواهر القرائية والكتابية مـع خـروجهم إلـى السبورة لكتابتها ـ كما يدربون على كتابة مـا يمكـن كتابتـه فـي كراسات الكتابة ، كما يبدأ تدريبهم على كتابة الكلمات بغير الطريقـة التي تدربوا عليها في الصف الأول ؛ حيث كانوا يدربون على وضع الأحرف في صورة قريبة من وضعها الأبجـدى ، فمـثلا إذا كتـب (جمع) كتبها هكذا جمع ـ وإذا كتب جمح ـ كتبها هكـذا جمـح . والمطلوب هنا أن يتخلص من كتابة التعليم ليدرب على الكتابة التـي

ستكون في المستقبل ــ فيكتب : جمع ــ جمح . وهكذا وتكون معه كذلك كراسة للتدريبات التي تنمى قدراته الكتابة والتى تستوعب الإجابة على أسئلة الكتاب وتدريباته.

نتوسع في هذا الصف في الإفادة من الأناشيد المقررة والأناشيد الإضافية، كما يتسع العمل المسرحى في كل منها لتمكينه من مهاراتى القراءة والكتابة ، والمطلوب أن يقوم المدرس بعمل حوار أو مسرحية يسيرة حول كل أنشودة ويتبارى التلاميذ في التدريب عليها.

ونقصد بالأناشيد الجماعية ، تلك الأناشيد التي نختارها زيادة على الأناشيد التي تضمنها المنهج ، ويراعى في هذا النوع المختار اتفاقه مع أهداف المرحلة وغايتها ، كأن تحبب إلى الطفل السلوك الإسلامى ، وتمكن للعقيدة في النفس ، وتزيد الإحساس بجمال الكون ، أو تنمى في نفسه التطلع إلى المثل العليا التي يطمح إليها لنفسه أو لأمته.

وكما نهتم بالأنشودة ــ أداءً ، وترنيما ، وحوارا ، و مسرحة ،ونهتم كذلك بتقديم تدريبات تستوعب معانى الأنشودة ، وما فيها من الظواهر أهى القرائية ؟ والإملائية ، ولا مانع كذلك من أن تطلب من التلميذ بعد كل هذا أن يقوم بعمل تلخيص يسير لها قد لا يزيد عن سطرين أو ثلاثة.

ولا ننسى أن نبدأ في هذا الصف بتدريبات ضمن تدريبات القراءة والكتابة والأناشيد تستهدف تيسير الطريق أمام التلميذ وعدم مفاجأته عندما تقرر عليه القواعد النحوية ، فيدرب التلميذ على بعض قواعد النحو الوظيفى مثل استعمال أسماء الإشارة في وضعها اللغوى السليم بدلا من استعمالاتها العامية ، فيستبدل بــ "ده" و "دى" و "دول" مثلا : هذا وهذه ــ وهؤلاء على أن يدرب التلميذ بكثرة في هذا المجال وفى غيره ، مثل الأسماء

الموصولة دون ذكر لمصطلحات نحوية ، ومثل وضع الطفل الفعل في حالته الثلاثة ، دون إعطائه المصطلح النحوى . ولكن ليس معنى ذلك ألا يفهم مدلول كل وضع في (خرج التلميذ ــ يخرج التلميذ ــ اخرج) ، ويكون هذا في تدريبات شفوية أولا ثم تحريرية ثانيا ، على ألا يفرد لها تدريبات مستقلة ، وإنما يأتي عرضها ضمن التدريبات ، كأن يقال للتلميذ هات من عندك مثل هذا :

ذهب يذهب اذهب

لعب يلعب العب

وكل ما نستهدفه من ذلك ، أن يتم في خلال هذين الصفين استعراض الطريقة الناجحة في رسم الحروف وتركيب الكلمة والجملة ، والقدرة على قراءة ذلك وكتابته بمهارة وانطلاق ، على أن نستوعب في خلال هذين العامين كل الظواهر القرائية والإملائية المطلوبة لتحقيق هذا الهدف، مع الإكثار من التدريبات الشفوية والتحريرية.

وعلى أن يوضع لهذه التدريبات خطة لتوزيعها على أشهر العام لتحديد حجمها المناسب للخطة الزمنية.

القراءة في الصفين الثالث والرابع :

استطاع التلميذ في المرحلة السابقة أن يقرأ ولكنه يقرأ مستعينا بمعرفته لرموز الكتابة ، دون أن تكون عنده القدرة لأن يدرك كيف تكون القراءة معبرة عن المعنى ، وليس عنده القدرة كذلك لأن يدرك من أين يبدأ ، وكيف ينتهى ، وقد عرف بعض الظواهر القرائية ، ولكنه لم يعرف الكثير منها. بل لم يتقن إدراك ما عرف منها، بل لم تصل قدراته إلى أن يحقق المهارة كاملة فيها ، فضلا عن أننا لا نريد منه أن يمهر في القراءة فقط ؛ وإنما نريد له أن

تكون القراءة عادة محببة لديه ، لا تقف عند حد ما يطلب منه أن يقرأه ؛ بل نتجاوز ذلك إلى أن يبحث عما يحب أن يقرأه وأن يكون له شوق لذلك.

ولكي تحقق له ذلك يحسن أن تسير قراءته في خطين متوازين لا سبيل إلى التخلص عن واحد منهما :

- **القراءة المنهجية** : وهى التي تقررها المناهج الموضوعة لهذا الهدف.
- **القراءة الحرة** : وهى التي لا ترسمها المناهج ولا يتطلبها الدرس.

أما القراءة المنهجية فلا تؤتى ثمارها ، ولا تسهم فيما نستهدفه لهذه المرحلة حتى تؤدى بطريقة تشغل التلميذ وتستهويه ، وتسهم في زيادة معارفه وثرائه اللغوي والفكري.

ولا يتأتى ذلك حتى تكون حصة القراءة محورا حيا لفروع اللغة العربية في مناقشة مثمرة تستهدف :

- استيعاب فكرة الدرس.
- الإثراء اللغوي المتمثل في فهم الكلمات الجديدة والقدرة على استعمالها.
- إكساب التلميذ القدرة على أن يعبر عن مضمون الدرس.
- فتح باب المعرفة فيما يتصل بفكرة الدرس من قضايا مختلفة لغوية وغير لغوية.

وهذا هو ما نستهدفه ، أيا ما كانت القراءة ، جاهرة أو صامتة أو مسموعة ، على أن القراءة الصامتة في هذه المرحلة ينبغي الإقلال منها ، وأن يفسح الطريق للقراءة الجهرية ، وأن يراعى فيها كل ما سبق أن تحدثنا عنه في صحة النطق وجودته ، وفى الالتزام بالأداء القرائي طبقا لما يقتضيه المعنى وملاحظة الظواهر القرائية ، على أن يتم إدراك ذلك كله عن طريق المناقشة. وللمناقشة في هذا المجال ثلاث صور :

- مناقشة لغوية تكون بعد القراءة الصامتة ، أو عندما يستشكل على التلميذ فهم كلمة أو عبارة ، ونستهدف منها زيادة الثروة اللغوية عند التلميذ .
- مناقشة سردية أو جزئية : ونستهدف من ورائها أن يستوعب التلميذ فكرة الدرس. وأبعاد معانية وتكون بمناقشة فقرات الدرس . فقرة فقرة
- مناقشة تطبيقية : وتكون بعد الانتهاء من قراءة الدرس واستيعاب أفكاره، ونستهدف من ورائها تحقيق الأهداف الأربعة التي ذكرناها عند الحديث عن أهداف حصة القراءة .

القراءة في الصف الخامس :

يتوقف النجاح في تعليم القراءة لتلاميذ الحلقة الأخيرة من المرحلة الأولى للتعليم الأساسى على تعرف أمرين مهمين هما :

- المستوى القرائى لتلاميذ هذه الحلقة .
- الأهداف المراد تحقيقها من تعليم القراءة لتلاميذ هذه الحلقة .

فبالنسبة للأمر الأول ، نرى تلاميذ هذه الحلقة قد وصلوا إلى مستوى قرائى جيد يمكنهم من التعامل مع الكلمة المكتوبة في يسر وسهولة ، فهم قد تجاوزوا مرحلة الصعوبات الهجائية ، تتعرفوا الحروف وكيفية استخدامها في بناء كلمات جديدة ، وجمل من كلمات ، واكتسبوا كثيرا من مهارات القراءة ، ونما قاموسهم اللغوى.

ولذلك كان من الضرورى أن يكون محور القراءة ممثلا في توظيف هذه المادة في تنمية كثير من الميول والعادات والاتجاهات لدى التلاميذ ، مع ضرورة التركيز على مستوى الإتقان والانتقال من القراءة كعملية تقتصر على تعرف الكلمات والنطق بها ، إلى كونها عملية معقدة تتفاعل فيها كل المكونات الشخصية للقارئ في أثناء تعامله مع النص المكتوب.

وبالنسبة للأمر الثانى ، فيتمثل في أن أهداف تعليم القراءة لتلاميذ هذين الصفين تنصب على جعل القراءة أداة للانفتـاح علـى العـالم الخـارجى ، والتفاعل مع المجتمع الذى يعيش فيه التلميذ تفاعلاً إيجابيا ، فتتحول القـراءة من غاية يرجى تحقيقها والوصول إليها إلى وسيلة يدرب التلميذ على كيفيـة استخدمها لبناء كيانه الثقافى والعلمى ليواكب ركب الحضـارة والتعبيـرات السريعة التي تحدث في مجتمعنا المعاصر.

وعلى هذا ، فمن بين الأهداف التي يرجى تحقيقها مـن تعلـيم القـراءة لتلاميذ الحلقة الأخيرة من المرحلة الأولى في التعليم الأساسى مايلى :

- أن يقرأ التلميذ النص المكتوب قراءة صـحيحة فـي يسـر وسـهولة ، مراعيا صحة الضبط ، وحسن الأداء ، ودلالات علامات الترقيم.
- أن يتعرف التلميذ على معانى الرموز المكتوبة من خلال السياق الـذى تظهر فيه.
- أن يستوعب التلميذ الأفكار الرئيسة التي يشتمل عليها النص المكتوب.
- أن يميز التلميذ بين الظواهر الصوتية المختلفة مثل المد والوصل.
- أن يربط بين المعانى والأفكار الشائعة في المقروء والتنسيق بينها.
- أن يصدر حكما على ما يقرأ ، ويميز غثه من ثمينه ، سواء من ناحيـة اللفظ أو من ناحية الأسلوب أو المعنى والفكرة.
- أن ينتفع بالمقروء في حياته العامة.

ثامنا : مهارات القراءة :

تعلم القراءة عمل معرفى معقد ، يتطلب مستوى عاليـاً مـن القـدرات والمهارات ، ونجاح التلميذ فى تعلمه القراءة ، والسيطرة عليها يعتمد علـى كيفية تعلمه المهارات الأساسية لها ، كما يعتمد -إلى حد كبير - على تحديـد هذه المهارات.

ولكل مرحلة تعليمية مهارات خاصة ، فتعلم القراءة عملية نمو متــدرج تعتمد كل خطوة فيها على زيادة الكفاية فى المهارات الأساسية ، لذا ينبغــى أن تكون هذه المهارات متتابعة ، ومستمرة ، وخاضــعة لبرنــامج تــدريبى يكتسبها التلميذ من خلاله وفقاً للمقترحات الآتية :

- النظر إلى المهارات على أنها متصلة ، وليست منفصلة.
- العناية بالمهارات فى كل حصة.
- تخطيط مواقف تعليمية ذات معنى لإكساب المهارات ، شريطة أن تكون المواقف ذات صلة بحاجات الطفل ، وخبراته.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فى القدرة على التعلم.

وتأتى أهمية اكتساب المهارات نظراً لأنها :

- تمثل الركيزة الأولى فى السيطرة على اللغة.
- تضع أمام المعلم نماذج من المستوى اللغوى الذى ينبغى أن يصل إليه التلميذ.
- تقدم للمعلم معالم التدريب اللغوى المثمر.
- كى يدّرس المعلم القراءة بطريقة منظمة عليه أن يعرف : لمــاذا يُعلّــم مهارات معينة؟ وماذا يُعلّم ؟ وكيف يُعلّم ؟.
- تعد المعلومات الخاصة بما يحتاج التلميذ أن يتعلمه من مهارات الأكثــر أهمية بالنسبة لتعلم القراءة ، لأنه إن لم يكن معروفاً بالفعل ماذا يُعلّــم ؟ قد ينتهى إلى أنه لا يُعلّم شيئاً.

فتحديد المهارات ، وترتيبها ، وكيفية تعليمهــا ركــائز أساســية لتعلــيم القراءة، " فالجدل القائم حول طرق تدريس القراءة – فى المرتبة الأولــى – جدل حول الترتيب الذى يجب أن تقدم فيه مهارات القراءة بأيها يبدأ الدرس ؟ وفى أى إطار ينبغى أن يسير ؟ خاصة وأن تعليم مهــارات اللغــة بعامـــة

ينتمى إلى المجـال النفسى – حركى من أوسع أبوابه ، إذ فيه يـتم اكتسـاب المهارات ، وممارستها.

أ – مهارات التعرف :

أساس القراءة تعرف الكلمات ، وتعد من أهم المهارات التى يحتاج إليهـا القارئ، ويستطيع القارئ تعرف الكلمات فى دقـة ويسـر لأسـباب منهـا: الصورة الكلية للكلمة، والحصيلة اللغوية،والسـرعة الإدراكيـة، واسـتخدام السياق لتعرف الكلمة، وقدرة القارئ على ملاحظة البناء الصوتى للكلمة.

ويتطلب التعرف – كمهارة بصرية – مهارات فرعيـة مثـل : التمييـز البصرى، والتتابع البصرى ، والذاكرة البصرية.

ولما كان المقصود بالتعرف التحقق من أشكال الحروف والكلمات بالتمييز بينها منفردة ، أو متتابعة فإن مهارات التعرف تعكس ما يتصل بالرمز الكتابى فتعرف العلاقات بين الحروف الساكنة والأصوات اللينة ، وحـروف المـد، وحركات الشدّ ، والتنوين تمثل ارتباط نطق الكلمة بشكلها المكتوب ، فضـلاً عن أن اللغة العربية تتميز عن غيرها من اللغات فى نظامها الكتابى ، إذ تعتمد على الصوائت والصوامت، مما يستلزم تعزيز الكلمات بالحركات لإعطائهـا صورتها الحقيقية، وتجنيبها إمكان الالتباس اللفظى.

وترتبط مهارات التعرف بصحة القراءة ، والفهم ، وتتدخل فـى سـرعة القراءة ، فالقارئ كى يؤدى أداء صحيحاً فى القراءة يجب أن يكـون قـادراً على الربط الصحيح بين الرموز ، وأصـواتها ، وإعطـاء الرمـز مقابلـه الصوتى ، وإن كانت هذه العملية ليست منتهى القراءة فإنها أساس لما يترتب عليها من مهارات.

ب – مهارات الفهم :

الهدف من كل قراءة فهم المعنى ، والخطوة الأولى فى هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب ، والفهم – بمعناه العام – هو التصور الصحيح للمعنى ، وجودة استعداد الذهن للاستنباط.

١ – تفسير الفهم فى القراءة :

تعددت تفسيرات الفهم فى القراءة ، ويمكن عرضها على النحو التالى :

- الفهم فى القراءة هو " شرح الرموز اللغوية ، وتفسيرها ، أو أنه إدراك المعنى المقروء وتصوره ، أو أنه استيعاب الأفكار التى يعرضها الكاتب، أو أنه عبارة عن عمليات التفكير التى تحاول فك الرموز المكتوبة "
- يشير **سميث Smith** إلى أن الفهم يعتمد على التنبؤ فى ضوء الخبرات والمعارف ، ويفسر التنبؤ على أنه استبعاد للبدائل غير المحتملة من خلال التعرف ، بناء على تساؤلات عقلية تستند نظرياً على المعارف السابقة ، فالفهم وفقاً لهذه النظرة هو التوصل إلى إجابات عن أسئلة.
- يرى دوفى أن الفهم يتم على مرحلتين : فى الأولى يفحص القارئ الرسالة ، ويتعرف كلماتها، والمعانى من خلال مهاراته الخاصة بنظامى الكتابة ، والدلالة ، وفى المرحلة الثانية – التى قد تحدث أثناء المرحلة الأولى ، أو بعدها – يكون الفهم نشاطاً تأملياً ، إذ تخضع الرسالة لتدقيق أكثر عمقاً يتطلب كثيراً من العمليات العقلية المعقدة .
- يذكر يونس أن الفهم فى القراءة " هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق ، واختيار المعنى المناسب ، وتنظيم الأفكار المقروءة ، وتذكر هذه الأهداف واستخدامها فى بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

واستقراء ما اشتمله التفسيرات السابقة للفهم فى القراءة يؤكد على أن :

- القراءة تبدأ بالانتباه للرسالة المكتوبة ، ثم إدراك ما تشتمله الرسالة من أشكال مكتوبة، ثم تعرف ما تمثله تتابعات الرموز فى صور لفظية ، وهذه العمليات تتتابع تتابعاً خطياً ، ولا تستغرق الوقت الذى يتناقض مع القراءة السريعة ؛ لأن القارئ يتجاوز كثيراً من أخطاء التهجى ، وتعدد دلالة الكلمات ، اعتماداً على السياق.
- المعرفة بموضوع القراءة تساعد على التوقع ، بمعنى أن القارئ يبنى المعنى من خلال أبنية المقروء اعتماداً على : معطيات الرسالة اللغوية، وما يقدمه السياق من مفاتيح للمعنى ، ومخزون الذاكرة من المعارف والخبرات والمعلومات.
- الفهم عملية عقلية تقوم على التفكير ، والمعرفة .

٢-مستويات الفهم فى القراءة :

تتعدد مستويات الفهم فى القراءة ، وصنف الباحثون هذه المستويات عدة تصنيفات، ويمكن عرضها على النحو التالى :

التصنيف الثلاثى :

- **المستوى الأول :** هو المستوى الحرفى Literal وهو أول مستويات الفهم، عنده يمكن تكرار الحقائق ، أو دعمها من المعلومات المتضمنة بالرسالة ، ولا يتطلب هذا المستوى سوى القدرة على ترديد الحقائق الموجودة فى المقروء.
- **المستوى الثانى :** هو المستوى التفسيرى Interpretive وفيه يبدأ القارئ فى تعرف العوامل المسببة ، والاستنباط من الحقائق ، والوصول إلى نتائج وعموميات ، فهو يتضمن مستوى عالياً من التفكير.

- **المستوى الثالث :** هو المستوى النقدى Critical وفيه يستطيع القارئ أن يفكر بطريقة نقدية بتطبيق أحكام قيمه الذاتية على المقروء ، بمعنى أنه تفكير ذاتى.

ويبسط هذا التصنيف الفهم بالرغم من كونه عملية معقدة ، وتمثل مستوياته خيوطاً إرشادية فى إعداد اختبارات القراءة ، على أساس أن الاختبار ينبغى أن يتضمن هذه المستويات الثلاثة.

التصنيف السداسى :

يقدم **أوكرمان** Ocrman مفهوماً آخر أطلق عليه أنماط الفهم Modes of Comprehension ، وفيه يركز على الطريقة التى يتم بها الفهم ، بدلاً من مستوياته ، والأنماط هى : نمط حرفى مباشر ، ونمط تفسيرى ، ونمط استيعابى ، ونمط تطبيقى ، ونمط نقدى ، ونمط وجدانى.

- يُعلّم الفهم فى النمط الأول فى **إطار حرفى** مباشر ، بمعنى الاهتمام بالمعنى الحرفى للكلمات ، والحقائق ، والمعلومات وهو إجابة عن سؤال يبدأ بـ : **ماذا ؟**.
- وفى النمط الثانى وهو **النمط التفسيرى** يُركز على العوامل المسببة ، والاستنباط ، والاستنتاج ، ويعكس هذا سؤالاً يبدأ بـ : **لماذا ؟**.
- أما النمط الثالث ، وهو **النمط الاستيعابى** ففيه يتعلم القارئ كيف يتعامل مع المعنى فى إطار تصنيفى ، أو تنظيمى لفهم الوحدات فى تفاعلاتها مع المعنى الكلى.
- والنمط الرابع وهو **النمط التطبيقى** يعنى المعلم بأهمية توظيف المتعلم لما تضمنه المقروء من معلومات فى مواجهة مشكلات ، وبإمكانية نقل المعرفة إلى مواقف جديدة ، وبالقدرة على التعميم.

- وفى النمط الخامس وهو **النمط النقدى** يتم التركيز على إصدار أحكام على المقروء ، قبولاً أو رفضاً ، مع أهمية ذكر أسباب هذا القبول ، أو ذاك الرفض.
- وفى النمط السادس وهو **النمط الوجدانى** يعنى بالجوانب التحليلية للفهم ، وبطبيعة المعانى الوجدانية المتمثلة فى المشاعر والانفعالات التى تفجرها المادة المقروءة.

هذه الأنماط أنماط تعليمية ، لكل نمط أسئلة وتدريبات خاصة ، وكل نمط أساس للنمط الذى يليه ، وبين هذه الأنماط شبكة من العلاقات ، وهى ليست عملية تنميط نظرية، لأنها تتصل بإجراءات معينة تحقيقاً لأهداف محددة ، وتهتم بكيفية الانتقال إلى المستويات الأعلى.

وتؤكد هذه الأنماط على الطبيعة التفاعلية بين القارئ والمقروء ، وعلى طبيعة القارئ البناءة ، ومما يزيد من أهمية هذه الأنماط تركيزها على مختلف المستويات المطلوبة من القارئ : تعرفاً ، وفهماً واستنتاجاً ، وتحليلاً، وتوظيفاً للقراءة فى حل المشكلات .

٣- مهارات الفهم فى القراءة :

تتطلب القراءة السيطرة على مهارات معينة ، وتناول المتخصصون مهارات الفهم فى القراءة من زوايا متعددة ، **وحُصرت فى :**

- الفهم طبقاً لنوع العمليات العقلية التى تتطلبها القراءة : كفهم الأفكار الرئيسة ، والفرعية، وإدراك العلاقات بين الأفكار.
- الفهم طبقاً لمستوى العمليات العقلية المستدل عليها بنتائجها السلوكية ، وتشمل الفهم التفسيرى ، وفهم ما وراء السطور ، والفهم الناقد.

- الفهم طبقاً لحجم الوحدة المقروءة : بدءاً بالكلمة ، وانتهاء بالموضـــوع ، مروراً بالعبارة، والجملة ، والفقرة.

توافق تحديد مهارات الفهم طبقاً لحجم الوحدة المقروءة مع الرأى القائـــل بأن القراءة بالرغم من كونها عملية بالغة التعقيد ، فإنه يمكن تحليلهـــا إلـــى مكونات تعكس الجوانب التى يجب أن يلم بها القارئ الجيد ، كما يوضـــحها الشكل التالى :

شكل (١)

مكونات عملية القراءة

فك الترميز	استيعاب المفردات	استيعاب الجمل	استيعاب الفقرات	استيعاب النص

وتتسم المكونات التى يعرضها الشكل السابق بأنهـــا تراكميـــة ، وتتســـم بشىء من الاستقلال النسبى.

ويؤكد يونس على هذا التوجه بقوله إن القارئ يستطيع أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقى ، ويفهم الكلمات كـــأجزاء للجمـــل ، والجمـــل كـــأجزاء للفقرات ، والفقرات كأجزاء للموضوع.

كما يمكن تفسير الفهم فى القراءة باعتباره مجموعة من العمليات المتصلة

أ- **الفهم باعتباره عملية تحصيل معلومات** : ويندرج تحت هـــذه المهـــارة الكلية المهارات الفرعية الآتية : مهارات خاصة بالتوصل إلـــى معنـــى الكلمة ، ومعرفة الحقائق وتذكرها، والعلاقات بين الكلمات والجمل .

ب- **عمليات التأمل والفحص** : ويشمل مهارات : التصنيف ، والتفكير القائم على الفكرة الأساسية ، والتفكير القائم على الاستنتاج.

ج- **عمليات التقييم** : تشتمل على مهارات : الحكم على صدق المحتوى ، والحكم على لغة المؤلف لمعرفة غرضه ، أو وجهة نظره.

ويرتب التصنيف السابق مهارات القراءة ترتيباً هرمياً ، فعمليات التقييم لا يمكن أن تتم دون حدوث عمليات التأمل والفحص ، والتى بدورها لا يمكن أن تتم دون تحصيل المعلومات المتضمنة بالمقروء.

والتصنيفات السابقة لمهارات القراءة نماذج تجميعية تصف كيفية القراءة وإجادة مهاراتها ، مع التسليم بإمكانية إجادة المهارات اعتماداً على وجود خطط واضحة.

ويحسب لهذه التصنيفات أنها تبصر المتعلمين بخطوات تقدمهم ، وتفيد المعلمين فى إجراء تعديل المسار فى حالة إخفاق المتعلم فى اكتساب مهارة من مهارات القراءة.

ويرتبط تتابع مهارات القراءة ، بكيفية تعليمها وفقاً لهذا التتابع ، ومن النماذج التى تهتم بهذه الجزئية نموذج فيليب جوف Philip Gough Model " وهو نموذج مسلسل يتضمن مجموعة من المراحل التجهيزية الخطية لكيفية إكساب مهارات القراءة ، ونموذج **لابيدج وصمويلز** **The Laperge & Samuels Model** ويحاول هذا النموذج أن يربط بين مهارات القراءة لأنه ينطلق من تراكمية المهارات .

استخلاصات

- يعد التمكن من مهارات التعرف مؤشراً لصحة القراءة ، والفهم.
- يتأثر الفهم بجميع مكونات القراءة.
- يعتمد الفهم على التعرف ، والتمييز ، والتنبؤ ، ومؤشرات السياق ، والخبرة السابقة للقارئ.
- تسلسل مهارات القراءة يجعلها تأخذ شكلاً إنمائياً.
- يتناول التصنيف الثلاثى لمستويات الفهم الجوانب التى ينبغى التركيز عليها فى كل مستوى، ويقدم اقتراحات لكيفية الانتقال من مستوى لآخر، أما التصنيف السداسى فيتعامل مع الفهم على أنه أنماط تعليمية تطبيقية ، ويقرن المعطيات النظرية بالإجراءات التطبيقية.
- تفسير الفهم فى القراءة من زاوية الوحدات المكونة لعملية القراءة ، يلقى الضوء على كثير من جوانب التطابق بين عمليتى القراءة والكتابة.
- تحليل القراءة إلى مهارات فرعية لا يعنى أن أداء المهارات الفرعية كل على حدة يشكل عملية القراءة ، وهذا يقترب من رؤية **أندرسون** حيث يرى " أن القراءة تحدث عندما تجتمع الأجزاء معاً فى أداء متكامل سلس.
- تقديم مهارات القراءة وفق تسلسلها يعد أكثر فعالية فى تنمية المهارات الأساسية.
- الممارسة فى مجال تنمية المهارة يجب أن تنظم بصورة مقصودة ، تسمح بالتعبير الفردى والتمايز ، وتؤكد الحاجة إلى " إتباع خطوات متتالية لممارسة مهارات مخطط لإكسابها بعناية ، وتشجع على تعلم متكامل"

تاسعا – تنمية الثروة اللغوية فى القراءة :

يتوقف نمو اللغة على مدى ثراء مفرداتها اتساعاً وعمقاً ، وتتوقف لغة أى فرد على اكتسابه لمفردات لغته ؛ لذا فالعناية بالثروة اللغوية عناية باللغة ذاتها.

ومن المهم فى أى برنامج تعليمى يراد له أن يحقق وظائف اللغة فى الاتصال، والتفكير مراعاة الاهتمام بتنمية المفردات.

ويعد فهم معانى الكلمات ضرورة من ضروريات أنواع الفهم كافة ، فإذا كانت معرفة القارئ بالمعانى كافية ، ودقيقة ، وتتسم بالثراء أصبحت مدركاته مناسبة لأن يقرأ قراءة صحيحة فعالة.

وتتضمن دراسة الكلمة :

- توسيع نطاق معانى الكلمات .
- الاهتمام بدقة المعانى ووضوحها .
- تنمية مجموعة من المهارات التى تساعد فى التعرف على الكلمات .

طرق تنمية الثروة اللغوية فى القراءة :

يهتم المعلمون بتنمية الثروة اللغوية ، افتراضاً منهم بأن تعليم اللغة يعنى زيادة ثروة المتعلمين اللغوية ، وبالرغم مما يبذلونه من جهد فى هذا المجال فإن الناتج النهائى لا يتكافأ مع المجهود المبذول ، ولعل السبب الرئيس فى هذا الإخفاق أن الجهد لا يسير بخطى منظمة ، أو وفق خطة علمية.

وينظر بعض المعلمين إلى زيادة الثروة اللغوية بشيء من الاستخفاف بافتراض أن زيادتها عملية تلقائية ، أو أنها نتاج جوانب من عملية تعلم القراءة ، أو أنها ستنمو خارج قاعة الدرس بالطريقة نفسها التى ينمى بها الأطفال مفرداتهم الكلامية.

وتتعدد طرق تنمية الثروة اللغوية :

- ويركز **مجاور** على : تعريف الكلمة كطريقة القواميس ، وربط الكلمة بما يوضحها ويفسرها من المحسات التى تقع فى محيط مشاهدات الطفل كطرق.
- يحددها **بوند** فى : زيادة حصيلة التلاميذ من المفردات البصرية ، واستخدام مؤشرات السياق ، واستخدام المعينات التركيبية (السوابق – اللواحق) ، واستخدام المعجم.
- ويؤكد **شحاتة** على أهمية عمل قوائم للكلمات كطريقة لتنمية الثروة اللغوية.
- ويشير جفرى إلى ضرورة دراسة المفردات ، والأضداد ، وصيغ المذكر والمؤنث ، والأشكال الاصطلاحية كأهم طرق تنمية الثروة اللغوية.
- ويرى **عياد** أهمية استعمال العناصر التركيبية فى بناء المفردات ، واستعمال القاموس، وقوائم الكلمات فى تنمية الثروة اللغوية.

وأياً كان أسلوب تنمية الثروة اللغوية فإنه يحتاج إلى تعدد المواقف التى يستخدم فيها التلميذ الكلمة ، وإلى ربط المعنى الجديد بخلفية التلميذ الثقافية.

ومن المهم فى هذا المجال التأكيد على تقديم الكلمة فى سياق كلمات تتشابه فى صفات معينة ، أو فى علاقتها بغيرها كالمفرد والجمع ، الفعل والمصدر ، المذكر والمؤنث ؛ لأن هذه الارتباطات تجعل التلميذ يستدعى الكلمات بطريقة واحدة.

استخلاصات

- تتبع أهمية الثروة اللغوية للقراءة من أن الكلمة هي الوحدة اللغوية الأساسية فيها.
- تتوقف نسبة إغناء الثروة اللغوية على كم المقروء ، ونوعه ، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه **المعتوق** بقوله " إن قيمة المقروء الفكرية ، واللغوية ، وأسلوب القراءة أهم أسباب إغناء الثروة اللغوية.
- يؤدى ثراء اللغة عند التلميذ إلى سهولة فهمه لما يقرأ ، وانطلاقه في الكتابة وهذا ما أكد عليه **المعتوق** من أن ثراء اللغة يسهم فى استيعاب المقروء ، ويدفع إلى الاستمرار فى القراءة.

يتوقف النجاح فى القراءة على مقدار الثروة اللغوية ، وهذا يتفق مع ما ذكره **يونس** بقوله: إن الغرض من القراءة هو الفهم ، ويلزم للقارئ السيطرة على المفردات ، ومدلولاتها ليفهم ما يقرأ.

عاشرا : العوامل المؤثرة فى القراءة :

يتعامل الطفل – فى مرحلة ما قبل المدرسة – مع الكلام الشفوى الذى يعتمد على الصوت ، والإيماءات والإشارات الجسدية ، وهذه العوامل تيسر عملية الفهم ، والقراءة شكل من أشكال التعبير ، والطفل حين يبرهن على أنه يمتلك القدرات العقلية التى تمكنه من اكتساب لغة الكلام الشفوى ، فإنه يثبت – فى الوقت نفسه – أنه يمتلك القدرات الضرورية للإقبال على نظام رمزى آخر.

فإدراك الصورة المكتوبة ليس أصعب من إدراك الصورة السمعية شريطة أن تكون هذه وتلك مرتبطتين بالشيء الذى تدلان عليه ، وبحياة الطفل ، ونظراً لأن التعبير الكتابى يقوم على عنصر حسي بارز فإنه يمتلك ثباتاً ، وديمومة لا يمتلكها التعبير الشفوى، وهو ينسجم – تماماً – مع طرق

النمو الحسى الحركى الذى يمر به الطفل لأنه يتمثل فى استخدام صورة بصرية دائماً للإيحاء بأشياء غائبة.

من هذا المنطلق تتأثر عملية تعلم القراءة بعوامل يعزى إليها مسئولية كون القارئ جيداً ، أو غير جيد ، يمكن عرضها على النحو التالى :

أ – الذكاء :

ترتبط القدرة العقلية بتحصيل القراءة بمعاملات ارتباط تتراوح بين ٣٥ر–٧٠ر وتعد القدرة العقلية أهم عامل يرتبط بالتقدم فى القراءة. وأثبتت دراسة رشوان ١٩٨٣ أن هناك علاقة دالة موجبة عند مستوى ٠١ر بين القدرة العقلية ، ومستوى أداء التلاميذ فى القراءة الصامتة.

فالقراءة نشاط عقلى ينطوى على استخراج المعنى من المادة المطبوعة ، وإجراء عملية تمثيل لهذا المعنى فيما يختزنه الفرد من معلومات وعلى هذا فالقراءة عملية لا تنفصل عن التفكير.

ويؤكد **عبد الله** على أن التأخر القرائى أكثر انتشاراً بين التلاميذ ذوى الذكاء المنخفض منه بين التلاميذ ذوى الذكاء المرتفع. ويجب أن تقدم مادة متنوعة تناسب المستويات المختلفة للمتعلمين.

ب – الخبرة السابقة Schemata

يفسر القارئ ما يقرأ فى ضوء خبرته السابقة ، خاصة وأن هذا التفسير لابد من أن يتصل بالخبرة ، وإذا كان القارئ يضفى على المقروء بقدر ما يأخذ منه فمدى هذه الإضافة يتوقف على الخبرة السابقة.

وتتفاوت الخبرة لاختلاف النشأة ، والمستوى الاجتماعى والثقافى ، والخبرات التى يمر بها الطفل تساعد فى عملية الفهم ، فتؤدى الخبرة إلى : إثراء الألفاظ ، وتوسيع مدلولاتها ، وتيسير استخدامها.

وتلعب الفروق بين الأطفال فى خبراتهم فى بداية تعليم القراءة دوراً مهماً فى عملية تعليم القراءة ، فالخلفية المعرفية بالنسبة للقارئ المبتدئ تحدد بشكل حاسم نجاحه فى القراءة، أو تأخره فيها.

ج - القدرة على التمييز السمعى ، والبصرى :

يقتضى تعليم القراءة قدرة على رؤية الكلمات ، وملاحظة ما بينها من تشابه واختلاف ، فقد تؤدى عيوب البصر إلى رؤية الكلمات على غير صورتها الحقيقية ، كما يقتضى استماعاً صحيحاً ، فإن عجز الطفل عن الاستماع فإنه سيجد عائقاً يحول بينه وبين ربط الأصوات التى يسمعها بالكلمات التى يراها ، كما سيجد صعوبة فى تعلم الهجاء الصحيح فى الكلمات ، وفى الاستماع لأقرانه حين يتحدثون أو يقرأون ، وفى التمييز بين عناصر الصوت.

فالقدرة على التمييز الدقيق من النواحى السمعية والبصرية ضرورى لمهارات القراءة، ومنشأ هذه الضرورة أن الأطفال يتعلمون معانى الكلمات المنطوقة ، ومنها يشكلون المفردات الرئيسة لكلامهم ، وفى أثناء ذلك يتعرضون لنظام رمزى جديد وهو نظام اللغة المكتوبة التى يتوجب عليهم ربطها باللغة المنطوقة من جهة ، وبعالم الأشياء والأصوات الذى تدل عليه من جهة أخرى.

فالقدرة على التمييز السمعى والبصرى أساسية لاكتساب مهارات القراءة ولكنها ليست كافية ، فمن الضرورى حدوث بعض التطور المعرفى ، بالإضافة إلى التطور الإدراكى.

ويرتبط بهذا العامل : فك الترميز Decoding ، فالترميز جانب لغوى أساسى يحتاج إلى جهد ومهارة خاصة ، ويبدأ بتكوين علاقة بين الرموز البصرية ، وأصواتها ، أو بمعنى آخر إعطاء الرمز مقابله الصوتى.

وينظر إلى عملية القراءة على أنها تتكون من مرحلتين : الترميز Encoding والفهم Comprehension فالخطوة الأولى فى القراءة هى اكتساب الطفل مهارات تعرف الكلمات ، فأصوات الكلمة معروفة بالنسبة للطفل ، ومنشأ الصعوبة فى ربط صوت الكلمة ببنيتها فى الشكل المكتوب.

ومن المهم أن يتكون لدى القارئ المبتدئ اتجاهان :

- **الأول** : تركيز انتباه الطفل فى المادة المكتوبة ، تركيزاً مصحوباً بالرغبة فى كشف غوامضها.
- **الثانى** : إثارة ارتباطات فى ذهن الطفل تعينه على التمييز بين كلمة وأخرى ، وفى تعرف معانيها ، أو نطقها ، أو هما معاً.

د – الانقرائية Readability

وهى مسألة تتعلق بمدى الالتقاء والتكافؤ بين طرفين : القارئ بميوله وقدراته ، والمادة المقروءة بمحتوياتها ، ولغتها ، وهيئتها الطباعية ، والمدى الذى يمكن القراءة به مع توافر الفهم والسرعة هو الذى يحدد درجة الالتقاء والتكافؤ بين الطرفين المذكورين.

فالانقرائية مصطلح يرتبط بالصعوبة النسبية للمادة المقــروءة ، تتــأثر بعوامل استعداد القارئ للتعلم ، وقدراته عليه ، وخلفيته بالموضوع وهــى – أى الانقرائية – محصلة لمجموع العناصر التى تشتمل عليها أية مادة مكتوبة، بما فى ذلك صور التفاعل بين هذه العناصر ، التى تؤدى إلى نجاح عدد مــن القراء فى الاتصال بهذه المادة ، ويقاس مقدار النجاح بمدى استيعاب القــراءة للمادة ، وقدرتهم على قراءتها بسرعة معقولة.

وكلما كانت المادة : متنوعة ، وتتناســب ميــول القــراء واهتمامــاتهم ، وتراعى جوانب معينة فى أسلوب الطباعة ، وتوزيع الصور ، وتضم الألفاظ المألوفة للقراء فى اللغة الشفوية كلما يسر عليهم الفهم.

هـ - الثروة اللغوية :

من المتوقع أن القارئ المبتدئ لا يقرأ كلمات بعيدة عن خبرته ، وعندما يحقق الطلاقة فى القراءة فإنه يستطيع استخدام هذه القدرة لتفســير ، وفهــم السياق بحيث يستطيع من خلال ذلك زيادة ثروته من المفــردات ، وزيــادة درجة فهم ما يقرأ . ويرتبط بقضية الثروة اللغوية جانبان :

- **أولهما** : الانقرائية حيث تمثل المفردات أهم العوامل التى تؤثر فيها.
- **ثانيهما** : اختيار المفردات اللغوية ، وهناك معايير ينبغــى الاســتناد إليها عند اختيار محتوى تعليم القراءة :
  - **الشيوع** : فكلما كانت الكلمة أكثر استعمالاً كانت أيسر فى عملية تعليم القراءة.
  - **التوزيع** : ويقصد به استعمال الكلمة فى مجالات مختلفة .
  - **قابلية الكلمة للاستدعاء** : ويقصد به سرعة ، وســهولة تــذكر الكلمة .

- **قابلية الكلمة للتعليم** Learn ability ، **وللتعلم** Teach ability بمعنى أن يسهل على المعلم تعليمها ، وعلى المتعلم تعلمها.

و - المؤثرات البيئية :

فالجو المنزلى الخصب يساعد على : تنمية الثروة اللغوية للطفل ، توفير الفرص الكافية للنمو من جميع جوانبه ، وإذا كانت القراءة تتطلب تفاعلاً اجتماعياً يكسب الطفل خبرات فإن ما يتوصل إليه القارئ من قراءته إنما يكتسبه في ضوء الخبرات التى يتعلمها فى حياته مع الآخرين ، ومعنى المقروء يعتمد - إلى حد كبير - على خبرة الطفل ، وبقدر اتساع الخبرة يزداد نصيب الطفل فى الفائدة.

فالعلاقة بين : المستوى الاقتصادى ، والمستوى الاجتماعى ، والمستوى الثقافى للأسرة ، النجاح فى القراءة علاقة ذات دلالة ، ولا يمكن إغفال ما تقدمه الأسرة من عناية، ومشاركة وجدانية للأطفال ، واهتمام فى نجاحهم فى القراءة.

ز - العوامل الذاتية (الميول ، والدافعية) :

الميل دافع مهم فى عملية تعلم القراءة ، وأثبتت إحدى الدراسات أن الأسباب المهمة نصف المستوى القرائى للتلاميذ ضعف ميلهم إلى القراءة.

ويرتبط الميل للقراءة بمستوى الطفل العقلى ، وعمره الزمنى ، والجنس، والذكاء، والحالة الاقتصادية ومن سمات القارئ الناجح : الحماس للقراءة ، الميل إليها ، ولن يمتلك القارئ مهارات القراءة إلا إذا امتلك القدرة على قراءة ألوان متعددة فى مختلف ميادين المعرفة معتمداً على نفسه ، فالميل ، والقدرة، وامتلاك المهارات أمور مترابطة.

ويربط **خاطر** بين فهم المقروء والتفاعل معه وشغف القارئ بما يقرأ وواقعيته للقراءة بجانب عدد من المهارات والعادات وتتحدد درجة الميل بـ: نوع الموضوع ، والأسلوب ، والشكل ودرجة الجاذبية .

استخلاصات

من خلال استعراض العوامل المؤثرة فى القراءة ، يمكن الوقوف على النقاط الآتية :

- تؤثر هذه العوامل على القارئ المبتدئ ، فكثير من الحاجات اللازمة لاكتساب مهارات القراءة تشكل صعوبة أمامه فى البداية ، وتصبح أكثر سهولة عند تطور مهاراته القرائية.
- تدرج هذه العوامل فى أطر ثلاثة :

١- **عوامل شخصية ذاتية** : الذكاء ، والخبرة السابقة ، والعوامل الجسمية ، والميول، والتوافق العاطفي ، والهدف من القراءة .

٢- **عوامل خارجية** : البرنامج الموضوع للقراءة ، ومادة القراءة ، وقابلية المادة للقراءة.

٣- عوامل ترجع إلى قوانين التعلم مثل التدريب.

- تقدم الطفل فى القراءة يتوقف على : استعداداته وقدراته وميوله ، وعلى المقروء لغة وأفكاراً وتركيباً وطباعة وإخراجاً ، وعلى طريقة تقديم المقروء ، وهذا ما سوف نعالجه في موضوع خاص عن الانقرائية.

الفصل الرابع
الكتابة وتعليمها في المرحلة الابتدائية

- أولاً : مفهوم الكتابة
- ثانياً : طبيعة عملية الكتابة
- ثالثاً : مهارات الكتابة
- رابعا : الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية
- خامسا : القراءة والكتابة فى المرحلة الابتدائية
- سادسا : العلاقة بين القراءة والكتابة

الفصل الرابع
الكتابة وتعليمها في المرحلة الابتدائية

أولاً : مفهوم الكتابة :

يتخطى مفهوم الكتابة حدود رسم الحروف ، وإجادة الخط ، فهو "عملية تبدأ برسم الحروف ، وكتابة الكلمات بالطريقة التى تيسر على القارئ ترجمتها إلى مدلولاتها، وتكوين الجمل والعبارات بالطريقة التى تمكن الكاتب من التعبير عن نفسه".

فالكتابة "عملية ترتيب للرموز الخطية ، وفق نظام معين ، ووضعها فى جمل وفقرات ، مع الإلمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة ، كما أنها تتطلب جهداً عقلياً لتنظيم هذه الجمل ، وربطها بطرق معينة ، وترتيب الأفكار ، والمعلومات ، والترقيم".

وعلى هذا تتكون الكتابة من ركنين : **الأول** ركن آلى يتمثل فى رسم الحروف ، وسلامة هجاء الكلمات ، **والثانى** فكرى يعكسه التعبير عن الأفكار، ومطالب الحياة ، تعبيراً واضحاً منظماً ، ويتكامل هذان الركنان فلا تعبير دون صحة رسم الحروف والكلمات ، ولا قيمة لصحة رسم الحروف والكلمات إن خلت من فكرة.

ولكي يستطيع الفرد أن يستخدم الكتابة استخداماً فعالاً فى قضاء حاجاته، يجب أن تتكون لديه ثلاثة أنواع من القدرات : قدرة فى الخط ، وقدرة فى الهجاء ، وقدرة فى تكوين الجمل والعبارات ، فلابد أن يكون الفرد قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً وإلا اضطربت الرموز ، واستحالت قراءتها ، ولابد أن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التى اتفق عليها

الناس وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها ، ولابد أن يكون قادراً على اختيار الكلمات ، ووضعها فى مقام خاص وإلا استحال فهم المعانى والأفكار التى تشتمل عليها.

ويعنى تعليم الكتابة بأمور ثلاثة رئيسة : **أولها** الكتابة بشكل يتصف بالأهمية ، والجمال ، ومناسبة مقتضى الحال ، وهذا ما يسمى بالتعبير التحريرى ، **وثانيها** الكتابة الصحيحة من حيث الهجاء ، والترقيم ، والمشكلات الهجائية الأخرى ، **وثالثها** الكتابة بخط واضح وجميل . والأمران الثانى والثالث يتصلان بالمهارات اليدوية فى الكتابة ، أو ما يسمى بآليات الكتابة ، أو مهارات التحرير الكتابى.

ومن العرض السابق يمكن القول : إن للكتابة شقين عمل الحاسة ، وعمل العقل فالأولى عملية حسية تشمل ما له صلة برسم الحروف ، وتدوين الكلمات ، **والثانية** عملية عقلية تتصل ببناء الرسالة ، والتعبير عن المعنى.

ثانياً : طبيعة عملية الكتابة :

الكتابة عملية معقدة ، تتطلب درجة من السيطرة على اللغة ، وكفاءة من الكاتب إذا أراد لكتابته أن تكون ذات فعالية.

تتضمن الكتابة مستوى مختلفاً من التعبير اللغوى حين تقارن بالمنطوق ، فهى وسيلة أكثر احتواء على العناصر العقلية ، "وتقوم بوظيفتها خالية من وسائل التعبير الفنية الموجودة فى الصوت الإنسانى ، كما تؤدى هذه الوظيفة دون مصاحبة حركات الوجه ، والإشارات الجسمية الأخرى".

ويتسم أسلوب الكتابة بالدقة ، وله صيغ واصطلاحات ، ومن شأنها أن تبدع نماذج راقية من التعبير " فالعناصر التى تضمها اللغة المكتوبة تبدو

متماسكة إذا قورنت بجمل اللغة الشفوية التى تظهر جملها منفصلة ، فالاتساق هو سمة جمل اللغة المكتوبة".

والكاتب معنى بأمرين : الأول بناء الرسالة ، والثانى صوغ الرموز اللغوية ، ففى بناء الرسالة يحدد الأفكار ، ويرتبها منطقياً ، إبرازاً للمعنى المراد ، وفى صوغ الرموز اللغوية يختار الكلمات ، والجمل ، ويربط بينها معبراً عن المعنى الذى يريده.

فالكتابة تحدث من خلال عمليتين :

- **الأولى** : إنشاء المعانى Composing وفيها يعمل الكاتب فكره ، ويحدد أفكاره ، ويرتبها ، ويختار الكلمات والجمل ، ويصوغها فى شكل وحدات فكرية مراعياً الصحة الهجائية ، والترتيب الملائم للجمل.
- **الثانية** : رسم الحروف والتدوين Transcribing.

فالكتابة وفقاً لما تقدم تخلق ما سماه بعض الباحثين باللغة الطليقة من السياق ، أو الخطاب المستقل ، فالرسالة منفصلة عن كاتبها ، وتحمل فكره ، ولغته.

ويمثل مفهوم الترابط عنصراً أساسياً فى عملية الكتابة ، ولا يتحقق هذا العنصر إلا بتوافر ما يلى :

- **التطور** : ويقصد به تسلسل عرض الأفكار واتجاهها نحو هدف معين .
- **الاستمرارية** : عن طريق بيان الحقائق والآراء.
- **التوازن** : بمعنى أن تأخذ كل فكرة ما تستحق من تركيز ، وتوكيد.
- **الاستيفاء** : أى استيفاء الأفكار عناصرها.

وتعتمد الكتابة على مجموعة من العمليات : التنسيق بين حركة اليد والعين ، والسيطرة على عضلات اليد ، وتحليل الكلمات بوصل الحروف داخلها ، وترك المسافات بين الكلمات ، وبين الجمل.

وتمر الكتابة بمراحل ثلاث :

- **التصور**
- **معايشة الموضوع**
- **الإنتاج**

وما يتم فى **المرحلة الأولى** أن موضوعاً أو فكرة تسيطر على الكاتب ، فيبدأ فى تحديد أفكاره ، ويجمع المعلومات الخاصة به ، ويختار الجمل المناسبة ، وفى **المرحلة الثانية** يترجم الكاتب أفكاره على الورق ، مراعياً مقومات الكتابة ، ومطبقاً أصولها ، ويصوغ كلماته في جمل ، ويربط بين الجمل ، وفى **المرحلة الثالثة** يعيد الكاتب النظر فيما كتبه ، ويهتم بالجوانب الفنية ، ليصل بالمكتوب إلى المستوى الذي يرتضيه ، فهو – الوحيد – الذي تتمثل الفكرة في ذهنه قبل أن تظهر على الورق.

ثالثاً : مهارات الكتابة :

يستهدف تعليم الكتابة تكوين المهارات الآتية :

- رسم الحروف رسماً صحيحاً ييسر قراءتها.
- كتابة الكلمات موافقة للقواعد الإملائية.
- صياغة العبارات ، والجمل ، والفقرات التي تعبر عن المعاني والأفكار.
- اختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة.
- تنظيم الأفكار تنظيماً تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة.

وذكر **طعيمة** مهارات الكتابة الحركية ، والعقلية على النحو التالي :

- السيطرة على حركات الأصابع ، واليد ، والذراع.
- تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار.
- رسم الكلمات رسماً صحيحاً.
- الدقة في كتابة الكلمات التي تشتمل على حروف تكتب ولا تنطق ، وأصوات تنطق ولا تكتب.
- مراعاة القواعد الإملائية الأساسية.
- مراعاة علامات الترقيم.
- مراعاة خصائص الكتابة العربية.
- سرعة الكتابة ، وسلامتها.
- تذكر هجاء الكلمات.

فمهارات الكتابة – وفقاً لما سبق – أنواع ثلاثة :

- **الأول : آلي.**
- **الثاني : عقلي.**
- **الثالث** : يتصل بشكل الكتابة.

فالمهارات الآلية يوظفها الكاتب في كل ما يخطه ، وهى مهارات تتصل بطريقة رسم الحروف والكلمات والجمل ، وتطبيق ما يعتري الكلمات من قواعد إملائية ، أما **المهارات العقلية** فتشمل اختيار الكلمات ، ووضعها في قوالب لغوية بترتيب معين ، وموافقة لترتيب الأفكار في ذهن الكاتب ، أما **المهارات التي تتصل بشكل الكتابة** فهي : علامات الترقيم ، ونظام الفقرة في الكتابة ، وهى مهارات ذات علاقة بالمضمون في الوقت نفسه.

وفى إطار تناول مهارات الكتابة ، نفصل الحديث عن التعبير الكتـابي ، والهجاء من خلال عرض جوانب ذات أهمية في مجال تعليمهما :

أ – التعبير الكتابي :

أهميته :

يعد من أهم أنماط النشاط اللغوي ، وأكثرها انتشاراً ، ومن دونه لا تقوم بين أفراد المجتمع صلات فعالة مثمرة ، وهو جزء حيوي في حيـاة النـاس اليومية ، ليس لأنه وسيلة من وسائل الاتصـال بـين الأفـراد والجماعـات فحسب، بل لأنه عامل أساسي من عوامل جمع الناس وارتباطهم ، وهو كذلك أداة من أدوات التعليم والتعلم ، ويعتمد التحصيل المدرسي فـي كثيـر مـن صوره على هذا الاتجاه ، ويستمد أهميته من :

- أنه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات ، لأنه وسيلة الإفهـام أحـد جانبي عملية التفاهم.
- أنه وسيلة لاتصـال الفـرد بغيـره ، وأداة لتقويـة الـروابط الفكريـة والاجتماعية بين الأفراد.
- أن للعجز عن التعبير أثراً كبيراً في إخفاق الأطفال ، وتكـرار إخفـاقهم يترتب عليه الاضطراب ، وفقد الثقة بالنفس ، وتأخر نموهم الاجتمـاعي والفكري.
- أن عدم الثقة في التعبير يترتب عليه فوات الفرص ، وضياع الفائدة.

ويرى **شحاتة** أن الاتصال كوظيفة أساسية للغة لا تنفصل عن التعبيـر ، إذ لا يمكن أن يكون هناك اتصال دون تعبير لغوى ، وهو صـنو التفكيـر ، فنمو التعبير ، مرتبط بنمو التفكير وكلاهما مرتبط باكتسـاب المعلومـات والخبرات.

تنمية مهارات التعبير الكتابي :

- أن يحدد المعلم من أين يبدأ ؟ وما الأداء المطلوب تعلمه ؟ وما الخبرات التي يجب أن يوفرها لتلاميذه ؟ وما المهارات التي يريد أن ينميها؟.
- أن يحلل المعلم المهارة الكلية إلى مهارات جزئية متسلسلة.
- أن يتدرج المعلم في إكساب المهارة.
- أهمية تدريب المتعلم على المهارة ، ونجاح التدريب مرهــون بإشــباع حاجات التلاميذ ورغباتهم وتوفير المواقف المناسبة للتدريب ، وتعريــف المتعلمين بأخطائهم.
- مراعاة استمرار التدريب توليداً للإتقان.
- تصمم التدريبات بحيث تكفل المرونة فــي الأداء ، وتناســب الفــروق الفردية ، وتساعد على استخدام المهارة في مواقف متعددة ، وتسمح لكل متعلم أن ينمو بحسب قدراته.
- الاهتمام بتنمية الثروة اللغوية.

ويؤكد **يونس** على أن التقدم في التعبير يرتكز على دعامتين :

- كثرة الكتابة.
- تصحيح الأخطاء التي تتصل بتعبير التلميذ فكرياً ، ولغوياً.

ويقدم مقترحات للتعامل مع الأخطاء على النحو التالي :

- ارتباط التعليق بكتابات التلاميذ.
- تشجيع المعلم لتلاميذه ، وتقديره لتعبير التلميذ مهما كان ، بالأرقــام ، أو بالإنصاف.
- الاهتمام في التصحيح أولاً على ما يمس الفكرة ، ثم المشكلات اللغويــة الشائعة.

- أهمية رجوع التلاميذ إلى نقد المعلم ، وتوجيهه.
- مناقشة الشائع من الأخطاء مناقشة جماعية.
- تخير المعلم لبعض النماذج الجيدة وقراءتها.

ومن أهم العوامل المساعدة في اكتساب المهارات :

- الممارسة المتكررة.
- تقديم نماذج جيدة ، يحاكيها التلاميذ.
- ضرورة وضع مستويات محددة يجب الوصول إليها.
- تدريب التلاميذ على التخطيط لما يكتبون.

وتستهدف المحددات السابقة تحديد الأطر التي يتم فيها : عرض ، وممارسة ، والتدريب على المهارة إكساباً ، وتنمية ، مع ضرورة توافر شرطين : دافعية التلميذ ، وثروته اللغوية.

وما ينبغي مراعاته في مجال إكساب مهارات التعبير الكتابي هو : أن هذه المهارات تنطلق من سمات اللغة المكتوبة لكونها أكثر إحكاماً من اللغة الشفوية ، وأكثر التزاماً بالقواعد (نحوية – صرفية – إملائية) ، وأنها أميل إلى إظهار قدر من التراكيب المعقدة مما قد لا يتيسر في اللغة الشفوية ، وأنها مؤشر على الإلمام بأعراف اللغة المكتوبة ، وتقاليدها.

ب – الهجاء :

أهميته لعملية الكتابة :

هو القدرة على كتابة الحروف منفردة ، ومتتابعة في كلمات ، وجمل وتتمثل أهمية الهجاء في :

- أنه من الأسس المهمة للتعبير الكتابي.

- أنه يعد وسيلة لصحة الكتابة من حيث الصورة الخطية.
- أن الخطأ في الكتابة يشوهها ، وقد يعوق فهم الجملة.
- أنه بالنسبة للصغار مقياس دقيق للمستوى الذي وصلوا إليه في تعلم اللغة.
- أنه من وسائل تنمية الثروة اللغوية.
- أن إمكانية قراءة الكلمة أثر من آثار هجائها.

يرتبط الهجاء ببعض عوامل المضمون (إدراك معاني الكلمات) ، وبعض عوامل الشكل (رسم الكلمات) وكلاهما يتصل بكون الكلمة جزء من تركيب ، فصحة الهجاء عون على إدراك معنى الكلمة .

تنمية مهارات الهجاء :

تبدأ الخطوة الأولى في تنمية مهارات الهجاء بتخطيط برنامج جيد يختلف في فلسفته، وأهدافه ، وأسلوب تدريسه ، ويراعى فيه : التدرج ، والتكامل ، والتوازن في اختيار المهارات ، ويركز على ما له صله بحياة التلميذ ، ويبتعد عن المفردات المعقدة وأن تدرس قواعد الهجاء كوسيلة لصحة التعبير الكتابي ، وأن يكون الاعتماد في تكوين عادات الكتابة الصحيحة على المحاكاة ، والتكرار.

فتحديد أهداف المنهج الهجائي أهم خطوة بالنسبة لتعليم التلاميذ الكتابة ، فوضوحها ، وواقعيتها ، ومناسبتها لمستوى التلاميذ الطريق إلى تحقيقها.

ثم تأتي مشكلة اختيار الكلمات ، ويقدم **يونس** ثلاث طرق لاختيارها :

- **الأولى** : اختيار الكلمات من بين المشكلات التي يقع فيها الكبار.
- **الثانية** : اختيار الكلمات من بين ما يستعمله التلاميذ في أساليبهم حين يكتبون ، وهم في حاجة إليها في استعمالاتهم.

- **الثالثة** : أسلوب تشخيص الأخطاء.

وأيا كان أسلوب اختيار الكلمات ، فإن الانطلاق مما يرد بالمقروء من كلمات يعد أسلوباً يعكس الاهتمام بمبدأ الوظيفية ، فمن الكلمات المستعملة ينطلق درس الهجاء ، ويمكن إحداث التوافق بين المستعمل من الكلمات ، وما يحتاجه التلميذ من كلمات.

وتمثل مبادئ التدرج ، والتسلسل ، والاستمرار ، والتدريب ، والتعزيز ، الأمور الأكثر أهمية في مجال تنمية المهارات.

- التدرج في تقديم المهارة من البسيط إلى المركب.
- التسلسل بمعنى الاستفادة من التداخل بين المهارات.
- الاستمرار في تدريس المهارات المتصلة.
- التدريب وصولاً للإتقان.
- التعزيز لحفز التلميذ على استمرار الكتابة.

ويقدم **دوفى** مبادئ تدريس المهارة على النحو التالي :

- الاستعداد للتعلم.
- توجيه الانتباه.
- التركيز والإبراز.
- تناقص المساعدة.
- ضمان الاستجابات.

رابعا : الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية

عندما نتحدث عن الكتابة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، ينبغي التأكيد على أهمية التمهيد لهذه المهارة من خلال التدريب ، وتنمية استعداد الطفل للكتابة.

وتعد مرحلة التهيئة السابقة في مجال النطق والتعبيــر والقــراءة ، ذات أهمية بالغة في تهيئة الطفل للكتابة.

ثم مما يمهد للكتابة تمهيدا سليما أن يدرب الطفل على طريقة الإمســاك بالقلم ، فإنه إن أساء هذه الطريقة أساء معها الكتابة وأصبح ذلك عــادة لــه طول حياته.

ومما يمهد به للكتابة أن يتدرب الطفل على كتابة مبهمــة مثــل كتابــة الخطوط المستقيمة والمعوجة وكتابة الدوائر والزوايا ، حتى نــدرك أن يــده استطاعت أن تضبط القلم وتسيطر على سير الخطوط.

ومما ييسر الكتابة ألا يكتب التلميذ إلا ما يجيد فهمه ويقدر على قراءتــه، فان الكتابة مهارة أخيرة في سلسلة المهارات الأربع ، لابد أن يســبقها فهــم ونطق سليم وقراءة ناجحة ، وقد سبق أن ذكرنا أن التلميــذ تعــرف رمــوز الحروف والكلمات ببصره ، وصوته ، وجاء دور أن يدرب على كتابة هــذه الحروف وهذه الكلمات بيده ، بعد أن تستوفى هذه الحروف وهــذه الكلمــات حظها في التدريب على قراءتها ، وفى جمل مفيدة ، وذلك يلفت النظر إلــى أجزاء الجملة ثم إلى أجزاء الكلمة ثم إلى الحرف الذي يــراد تجريــده بعــد كتابيه بخط مخالف.

كما ينبغي ألا يكتفى بقدرة التلميذ على كتابة الجملة وتكرار كتابتها وإنما ينبغي أن يكون هناك تدريب مكرر ومتابع شفويا أولا ، ثم كتابيا ثانيا وذلــك لكتابة كلمات الجمل في جمل أخرى ، أو بكتابة بعض كلمــات مــع إعطــاء التلميذ فرصة تكملة الجمل من عنده ، فإذا كانت الجملة مثلا (أحمد يلعب في المدرسة) ، فمن الممكن أن نستعمل كلمة يلعب في جمل أخرى ، وكلمة فــي البيت في جملة أخرى ، وكلمة أحمد كذلك في جملة جديدة ، ثم قــد توضــع

هذه الكلمات مفردة غير مرتبة مثل : (أحمد ــ يلعب ــ البيت ــ المدرسة ــ يكتب ــ الكراسة ــ بالقلم) ويطلب من التلميذ أن يرتب من هذه الكلمات جملا متنوعة.

وقد تجرد إلى أحرف ثم ندرب التلاميذ على نطق الأحرف مرة بأصواتهم ، ومرة بأسماعهم ، ثم نضعها غير مرتبة ، ونطلب من التلميذ تكوين كلمات منها ، ثم تكوين جمل من هذه الكلمات ، ونكثر من هذه التدريبات التي تعتمد أولا على تكرار القراءة ، ثم على لفت النظر إلى جزيئات الجملة وجزيئات الكلمة ، ثم التجريد ثم التركيب ، ثم تكوين الجمل من خلال المقروء والمكتوب ، مع التدريب ــ كذلك ــ كلما جاءت الفرصة على الظواهر القرائية والكتابية.

ويلاحظ أننا عند التجريد للأحرف قد لا نلتزم بترتيبها الأبجدي ، بل الذي يحسن أن نأخذ به أن نجعل أحرف الأبجدية مجموعات قريبة التشابه ، ثم نجردها ونقارن بينها ؛ لتعرف أوجه الوفاق والخلاف فيها ، وليكون ذلك أدعى إلى تثبيتها في ذهن التلميذ ، فالباء والتاء والثاء مجموعة واحدة ، والحاء والخاء والجيم مجموعة أخرى ، والدال والذال ، ثم الراء والزاي ، ثم السين والشين، ثم الطاء والظاء ، ثم العين والغين، ثم القاف والفاء ، كل ذلك يمكن أن يكون مجموعة تناقش معا عند التجريد ؛ ليتضح الوفاق بينها والخلاف ، ولكن معرفة ترتيبها الأبجدي لا نقلل من قيمته وأثره والحاجة إليه وخصوصا في مستقبل التلميذ ؛ ولذلك فنحن نحرص على أن يكون في كراسة التلميذ ، وفى كل فصل من فصول الدراسة للصف الأول خريطة الأبجدية العربية بها ثمانية وعشرون مربعا ، فإذا جُرد حرف وضع في مربعه حسب ترتيبه المرقم في الخريطة ، على أن يكون كذلك فوق جدران

الفصل لوحة لكل حرف تمثل تجريده وأوضاعه المختلفة في الكلمة ، وأوضاعه مع الحركات الثلاث وطريقة نطقه مع هذه الحركات كما سبق شرحه من قبل.

جودة الخط في الكتابة في الصفين الثالث الرابع :

١- من أهم أهداف هذه المرحلة أن يصبح الطفل - الذي عرف رموز الكتابة ، واستطاع أن يكون منها كلمات وجملا صحيحة - قادرا على أن يصل في كتابته إلى جودة هذه المهارة.

ولن يتسنى له ذلك حتى يدرب تدريبا متصلا على القواعد الصحيحة في طرق الكتابة ، وأن يدرب تدريبا متصلا على القواعد التي لابد منها لمعرفة أصول الكتابة بخطى النسخ والرقعة.

فيدرب أولا على طريقة الكتابة ، كي يتعلم كيف يبدأ الكتابة في أول السطر ، وكيف يكتب ما بين الخطين الرأسين عن يمين الصفحة وعن يسارها إلى غير ذلك ، ثم يدرب على إجادة الخط.

٢- في هذه المرحلة تكون قد اكتملت أدوات التلميذ من مخارج الحروف ومن اكتمال قدرات الحبال الصوتية ، وقد أصبح لديه معجم لغوى مناسب اكتسبه من مساره التربوي في الصفين الأول والثاني، وأصبح في هذه المرحلة الجديدة في حاجة إلى تنمية ذلك وتجويده بعد الاحتفاظ بكل ما اكتسبه في المرحلة السابقة ، ولذلك فإن علينا في هذه المرحلة :

- أولا : أن نعاود التدريب على كل ما سبق اكتسابه في مجال الظواهر القرائية والكتابية ، ثم يزيد على ذلك الظواهر القرائية والكتابية المطلوبة في هذه المرحلة وهى :

أ- علامات الترقيم التي لابد منها مصاحبة لتجويد الخط في الكتابة مثل : الفاصلة المنقوطة ، والفاصلة غير المنقوطة ، والنقطة عند نهاية الفقرة وعلامة الاستفهام عند الاستفهام ، وعلامة التعجب عند التأثير والتعجب والأقواس عند الجمل المعترضة ، والنقطتان الرأسيتان بعد كلمة قال ، والشرطتان الأفقيتان عند الجملة المعترضة ، وغير ذلك.

ب- الألف اللينة في آخر الفعل أو آخر الاسم.

ج- همزة الوصل وهمزة القطع ، والتاء المربوطة والفرق بينها وبين الهاء آخر الكلمة مثل : هذه بلدة ، وهذه بلده.

د- الظواهر المختلفة للتنوين ، حيث يدرب التلميذ على الفرق بين التنوين بالضمة ، والتنوين بالكسرة ، والتنوين بالفتحة.

كما ينبغي أن يعرف طريقة كتابة الحرف ، ومن أين يبدأ ، وكيف ينتهي، وتوضع أمامه اللوحات التي تساعد على فهم هذه القواعد وتطبيقها، كما ينبغي أن يكون التدريب في هذا المجال عمليا سواء في الحصة المخصصة للخط أم في غيرها.

وفى حصة الخط تهتم بطريقة عرض الدرس فلا يعرض إلا إذا حدد الهدف منه ، بأن يكون الهدف تحسين خط النسخ في حرف كذا ... مثل اللام والنون ، أو غير ذلك ... وعلى أن يأتي بالعبارة التي تدرب التلميذ على كتابتها بحالات الحرف في أوضاعه المختلفة ، وتقسم السبورة قسمين : قسم نكتب فيه العبارة التي يراد تدريب التلميذ على كتابتها مع وضوح وضع كلماتها على الخط الأفقي الذي يرسم على السبورة.

وأما القسم الآخر فيترك للشرح ، حيث يوضح فيه طريقة رسم الحرف في أوضاعه المختلفة ويدرب التلاميذ شفويا على ذلك ، ثم تحريريا ، ونؤكد

على أن تكون الحصة مشتركة بين الخط والإملاء ، فبعد أن نشـــرح قاعـــدة الخط ويدرب التلميذ عليها نبقى جزءا من الحصة لكتابة قطعة من الإمـــلاء ، نجعلها أيضا تطبيقا على درس الخط ، ثم يترك للتلميذ في العمل المنزلي أن يواصل التدريب على تحسين خطه في هذه القاعدة ، أما النصف الثاني مـــن العام الدراسي فيكون التدريب فيه على خط النسخ وخط الرقعة معا ، ويلفــت نظر التلميذ إلى الفروق التي تجعل كل منهما مختلفا عن الأخر.

وللخط قدرة لا تنكر في نمو الإحساس بالجمال والتعرف عليه ، فخطوط اللغة العربية كما هي وسيلة للمعرفة والتعليم ، فهي كذلك وسيلة الإبداع فـــي الفن الزخرفي ، واهتمام المدرس في لفت تلاميذه في هذه المرحلة إلى هـــذا الجانب مع ما فيه من الجمال الزخرفي والهندسي للخطوط العربية أمـــر لـــه غاية الأثر في تنمية المهارة الخطية في هذه المرحلة ، وليت المدرس يقـــود تلاميذه إلى بعض المساجد التي تغطى بالكثير من هذه الخطـــوط الزخرفيـــة ليجدوا ما فيها من جمال وفن.

ونحن في هذا المجال ندعو ونلح في الدعوة إلى أن يكون هناك نوع من التعاون والترابط بين مدرس التربية الفنية ، ومدرس الهجاء والخـــط واللغـــة العربية بعامة على أن يتم التعاون من خلال لقاءات يحدد فيها أهـــداف هـــذا التعاون ومجالاته في الارتفاع بمستوى الخط في كتابة التلاميذ.

وما سبق أن ذكرناه من الاهتمام بعرض قواعد خط النسخ دائمـــا أمـــام التلميذ بعد جعلها في لوحات ، تعتبر وسائل معينة وما سبق أن قلناه في ذلك نقوله أيضا من خط الرقعة ، وكذلك يكون التدريب على هذا الخط متفقا مـــع ما ذكرناه في التدريب على خط النسخ.

ويلاحظ المدرس أن هذه الاتجاهات في الاهتمام بهذين الخطين لا تتوقف على حصة الخط فقط ؛ بل ينبغي أن يلفت نظر التلميذ إلى الاهتمام بقواعد الخط في كل حصة كتابة.

وأكثر من هذا أن يتفق مع الزملاء المدرسين على أن يكتبوا خلال الصفين الأولين والصف الثالث بخط النسخ وحده ، ولا يسمح لأحد أن يكتب على السبورة بغير خط النسخ إلا في الصف الرابع وما بعده.

ومما يجدر الاهتمام به أن يكون في المدرسة مدرس خط متخصص وأن يجعل للخط (جماعة خطوط) تهتم بإشاعة الجمال المعهود في الخطوط العربية المختلفة ، ويحسن أن يكون من بين مجالات النشاط المدرسى مجال لتحسين الخط ، وحشد أكبر عدد من التلاميذ في هذين الصفين لهذا النشاط.

إننا نهتم في هذه المرحلة بالخط لأنه العنصر الأساسي في أهدافنا ؛ لأن التلميذ مقبل على جعل القراءة والكتابة الوسيلتين الأساسيتين في اكتساب العلوم والمعارف وحاجات الحياة ، ومعلوم أن جودة الخط تساعد على سرعة الفهم وإدراك معاني الرموز الكتابية بيسر وسهولة.

خامسا : القراءة والكتابة فى المرحلة الابتدائية :

يدخل الطفل المدرسة الابتدائية فى سن السادسة ، ويفترض أن يكون قد وصل لمستوى من النضج والذكاء يؤهله للتعلم ، وهو إذ يدخل المدرسة الابتدائية يكون الهدف الأساسى آنئذ أن يتعلم القراءة والكتابة وشيئاً من مبادئ الحساب.

وتمثل القراءة القاعدة الأساسية فى العملية التربوية بهذه المرحلة ، فكل عملية عقلية، أو وجدانية ، أو يدوية لابد لها من الارتكاز على القراءة، ولذا تعد

القراءة فى تلك المرحلة هدفاً فى ذاتها تهدف العملية التربوية فيها إلى أن يمتلك الطفل المهارات الضرورية فيها، والسيطرة عليها.

فالطفل يدخل المدرسة الابتدائية ليتعلم القراءة ، ثم يصبح بعد ذلك متعلماً بالقراءة، بمعنى أن القراءة بعد أن يكتسب الطفل مهاراتها تصبح وسيلة لتثقيف الطفل ، وتعليمه ، وارتباطه بالمعرفة الإنسانية ، والفكر الإنسانى فى ماضيه وحاضره.

وتهدف القراءة – فى التربية المعاصرة – إلى توثيق الصلة بين الطفل والكتابة ، وتجعله يُقبل عليها برغبته لينهل منها المعلومات والأفكار التى تنمى قدراته ، وتجعله يستفيد أو يستمتع بما يقرأ.

١ – وظائف تدريس القراءة والكتابة فى المرحلة الابتدائية :

من الاعتبارات المهمة وراء تدريس القراءة والكتابة فى المدرسة الابتدائية ما يلى :

- أنهما الأداة الرئيسة التى تساعد الطفل فى عملية التفكير ، والنشاط العقلى عموماً.
- أنهما – مع التحدث والاستماع – يمثلان الأداة التى يستخدمها الطفل فى الاتصال بغيره، وبالمجتمع ، والتعامل مع الآخرين تحقيقاً للمنافع والحاجات.
- أنهما الأداة التى يستخدمها الطفل فى السيطرة على المواد الدراسية المختلفة وعلى مقدار نموه فيهما يتوقف اكتسابه لما تشتمل عليه هذه المواد من معلومات ، واتجاهات ومهارات.
- أنهما الأداة التى سوف يستخدمها الطفل فى تثقيف نفسه بعد خروجه إلى الحياة ، بعد انتهاء هذه المرحلة.

٢- مكانة القراءة والكتابة من الخطة الدراسية بالمرحلة الابتدائية :

يعد تخصيص فترة محددة من اليوم الدراسى لتعليم اللغة بصفة عامة والقراءة والكتابة بصفة خاصة أمر ضرورى لإكساب الطفل مهارات لغوية محددة ، ولتدريس مثمر فى اكتساب تلك المهارات ، إلا أن الحاجة إلى تنمية القدرة على الاتصال اللغوى والكفاءة فيه أكثر أهمية ومن ثم أصبح من المهم تضمين المنهج بعض أوجه الاتصال كجزء رئيس للبرنامج المدرسى الموضوع للطفل فى سنواته الدراسية المختلفة.

وتشكل خطة الدراسة للقراءة والكتابة حيزاً كبيراً من خطة دراسة اللغة العربية ، ويخصص لهما نسبة عالية من الدرجات ، وتهتم وزارة التربية والتعليم بتدريس القراءة والكتابة لما يؤديانه من وظائف مهمة فى حياة الفرد والجماعة.

ويحتل تدريس القراءة والكتابة مكاناً بارزاً من خطة الدراسة فى المرحلة الابتدائية وهى فى الحقيقة تأخذ أكثر من هذا الوقت لأنهما يدخلان فى جميع المواد الدراسية الأخرى ، ولا يمكن الفصل بينهما ، فكل المواد الدراسية تعد مجالاً للتدريب على اكتساب مهارات القراءة والكتابة ، كما أن انتقال الطفل من فرقة تعليمية لأخرى فى سنوات المرحلة الابتدائية يتوقف على مدى النجاح فيها.

٣- تعليم القراءة والكتابة فى المرحلة الابتدائية :

من أهم مسئوليات المدرسة الابتدائية تعليم القراءة والكتابة ، فالقراءة تمكن الطفل من السيطرة على المواد الدراسية المختلفة ، وعلى تنمية ذاته ، وعلى النجاح فى حياته بصفة عامة ، وهى وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية، لأن الفرد لا يمكن أن يتقدم أو أن ينمى نفسه دون تعرف وسائل ذلك التقدم ، وهذه التنمية ، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالقراءة.

والكتابة تقدر الطفل على إعطاء فكرة واضحة منسجمة ، وأسلوباً متناسقاً ، وعبارة محددة ، وكلمة دالة ، ومن الضرورى أن يعرف الطفل ما هو مقبول ، وما هو غير مقبول من الاستعمالات اللغوية التى تعد مهمة فى الاتصال الاجتماعى.

٤- أهداف تعليم القراءة والكتابة فى المرحلة الابتدائية :

لتدريس القراءة والكتابة فى المرحلة الابتدائية أهداف متعددة تنبثق من الوظائف الأساسية لهما ، ويمكن عرضها على النحو التالى :

- إكساب التلاميذ حصيلة من المفردات اللغوية الصحيحة ، والأساليب التى تتيح لهم التعبير عن حاجاتهم ، والتى تيسر لهم التعاون مع الآخرين.
- إكساب التلاميذ المهارات والقدرات القرائية : كتعرف الكلمات ، والفهم، والسرعة ، واستخدام السياق.
- تنمية الرغبة لدى التلاميذ فى التعبير الكتابى الصحيح ، والاهتمام بسلامة الكتابة فى جميع أنشطتها ، والتوصل إلى أهداف واقعية للكتابة.

وتصنف الأهداف فى مجالات ثلاثة : المجال المعرفى Cognitive Domain والمجال الوجدانى Affective Domain والمجال النفس حركى أو المهارى Psycho-Motor Domain ، وبناء على هذا يمكن عرض أهداف تعليم القراءة والكتابة وفقاً لهذا التصنيف على النحو التالى :

أولا : المجال المعرفى :

- يجيد التعرف على المشكلات القرائية والكتابية : الحروف التى تكتب ولا تلفظ ، والأخرى التى تلفظ ولا تكتب.

- تزداد معرفته بقواعد الكتابة.
- يعرف قواعد تنظيم الكتابة ، ونظام الترقيم.
- يزداد معجمه اللغوى.
- يعرف فى سهولة ويسر الأفكار الرئيسة ، والجزئية فيما يقرأ.
- يستوعب الأفكار الرئيسة للمقروء.

ثانيا : المجال المهارى :

- ينطق الكلمات والجمل فى سلامة ويسر.
- يجيد تمييز النطق بين الظواهر الصوتية المختلفة : الشد ، والمد ، والوصل.
- يضبط الكلمات التى يقرؤها ضبطاً صحيحاً.
- يجيد القراءة الجهرية مراعياً صحة الضبط ، وحسن الأداء ، ومراعاة دلالات علامات الترقيم.
- يناقش زملاءه فى موضوعات متنوعة.
- يجيد كتابة ما يقرأ كتابة صحيحة وبسرعة مناسبة لمستواه.
- يعبر كتابة عن حاجاته اليومية بجمل مترابطة صحيحة مناسبة لمستواه.
- يعبر كتابة عن نفسه وأفكاره بجمل مترابطة صحيحة مناسبة لمستواه.
- يتقن القراءة الصامتة بفهم ، وسرعة مناسبة.

ثالثا : المجال الوجدانى :

- يحب القراءة ، ويقبل على مطالعة القصص والمجالات المناسبة لمستواه.
- يتعود الدقة فى استخدام اللغة عند التعبير عن نفسه ، وحاجاته.
- يتعود الترتيب ، والنظام ، والنظافة فيما يكتبه.

يوقفنا استقراء الأهداف السابقة لتعليم القــراءة والكتابــة فــى المرحلــة الابتدائية على أن المطلوب هو ضرورة سيطرة التلاميذ على مهارات القراءة والكتابة ، واستيعاب المعارف والثقافات ، وتمثل القيم والاتجاهات.

وشملت الأهداف ما يسمى الحد الأدنى للأداء ، أو درجة الكفاية اللغويــة التى ينبغى أن يكون عليها التلميذ حتى يتحقق عنده هدف معين.

سادسا : **العلاقة بين القراءة والكتابة** :

من خلال العرض السابق لكل من القراءة والكتابة يمكن توضيح مظاهر العلاقة بينهما فيما يلي :

- تعتمد القراءة والكتابة على التفكير ، وتبادل التفكير ، وتمثــل الرمــوز والكلمات والمعاني قدراً مشتركاً بينهما ، **ففــي القــراءة** – وهــى فــن استقبالي – تحدث عمليات تحليلية في محاولــة لفهــم مــا يفكــر فيــه الآخرون، **وفى الكتابة** – وهى فن إنتــاجي – يعتمــد علــى الإنشــاء والتركيب نقلاً للفكر ، ومشاركة الآخرين فيه
- للتعبير بعدان : **أولهما** لغوى ويعكس مجموعة من المهــارات اللغويــة التي يجب أن يتقنها المتعلم ليعبر ، **وثانيهمــا** معرفي ويرتبط بتحصــيل المعلومات ، والحقائق ، والأفكــار ، والخبــرات ومصــدره القــراءة ، ويكسب هذا البعد المتعلم الطلاقة اللغوية عند الكتابة ، فالتحضير القرائى قبل الكتابة يعد بعداً أساسياً وضرورياً.
- يؤكد المظهر السابق أن الارتباط بين درجات التعبير الكتابي ، ودرجات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع ٠,٦٤
- تعلم القراءة يهتم بمهارات تمكن القارئ من حــل الرمــوز الكتابيــة ، وتتوقف القراءة على وضوح الخط ، مراعاة قواعد الإمــلاء ، وعلــى

القارئ أن يتصف بالعلم برموز الكتابة. وتحويلاتها الصوتية ، وطرق أداء الكلام ، والربط بين الأصوات ومدلولاتها.

- القراءة والكتابة عجلتان معقدتان تشتملان على مهارات : حسية ، وعقلية ويشتركان في تصور شكل الكلمة ، والربط بين الحروف وأصواتها ، وتحليل بنية الكلمة ، وفهم معنى الجملة.
- الرسالة اللغوية المكتوبة هي مجال القراءة والكتابة ، وهما فنا الأداء اللغوي تلقياً وإنتاجاً حيث يرتبط بها القارئ تفسيراً ، وفهماً ، ويرتبط بها الكاتب إنشاءً وصياغة.
- يعد التهجي أحد مظاهر الارتباط بين القراءة والكتابة ، فالانتباه إلى أشكال الكلمات وأصواتها كما تعلمها الطفل في القراءة يساعد على التهجي الصحيح عند الكتابة والعلاقة بين الترقيم في الكتابة والتنغيم في القراءة من مظاهر العلاقة بينهما والترقيم في نهاية الجملة مفتاح رئيس للتنغيم في القراءة.
- يركز الكاتب على أمرين : بناء الرسالة ، وصوغ الرموز اللغوية فيبدأ بتحديد الأفكار، ويرتبها منطقياً إبرازاً للمعنى ، ويختار الكلمات والجمل ويربط بينها ، والقارئ معنى بأمرين : تفسير الرسالة بإعادة بناء معناها وصولاً للمعنى الذي يريده الكاتب ؛ والوحدات الأساسية التي يستخدمها الكاتب ، والقارئ هي : الكلمة ، والجملة، والفقرة ، والموضوع.
- القدرة على التمييز السمعي ، والبصري أمر أساسي لمهارات القراءة والكتابة ، مع ضرورة حدوث تطورات : معرفية ، وإدراكية ، ويجب أن تصل قدرة الذاكرة إلى مستوى من النمو تترابط فيه الرموز ودلالاتها ، وتُنظم ، وتُختزن ، وتُستعاد بشكل فعّال حين الحاجة ، ويقع على مدى الانتباه عبء في الانتقال من مستوى لآخر.

- تتوقف المعرفة الوظيفية للقراءة والكتابة على اكتساب ثلاثة أنظمة من الرموز : هي الرسم الكتابي Graphitic ، والتركيب Syntactic ، والدلالة Semantic وهى الأنماط الثلاثة التى أشار إليها **جودمان** Goodman بقوله : إن القارئ يستخدم مؤشرات إدراكية كتابية يحتاج إليها لفهم المعنى، ثم يراجع ما قرأه ، فالمؤشر الأول يتعلق بالمعنى والدلالة ، والثانى يتصل بمؤشرات الإعراب ، وبناء الجمل.
- ظهرت فى إطار مفهوم اللغة الكلى مظاهر الاستقلال والتداخل بين القراءة والكتابة ، فينظر إليهما على أنهما نمط واحد متكامل لا على أنهما نشاطان مستقلان ، والتكامل بينهما ليس تكاملاً كلياً ، فهما متتابعان فى شكل خطى.

تعطى المظاهر السابقة للعلاقة بين القراءة والكتابة ملامح محددة لما بين القراءة والكتابة من أساسيات مشتركة ، والتى يمكن أن توظف فى البرنامج تحقيقاً لأهدافه.

وكذلك فإن ظهور مفهوم المعايشة في القراءة Involvement in Reading بمعنى تشجيع ، وتدريب المتعلمين ليتفاعلوا مع المقروء ذهنياً وانفعالياً ، والتأكيد على وجوب استخدام الكتابة كنشاط تكميلى للتعبير عن استجابات المتعلمين مع المقروء يعزز المنحى الذى نتبناه من ضرورة توظيف هذه الصلات بين القراءة والكتابة فى إطار متكامل.

الفصل الخامس
التكامل بين القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية

- أولاً : مفهومه ، وأسسه
- ثانياً : دواعى التكامل فى اللغة
- ثالثاً : مداخل التكامل
- رابعاً : القراءة والكتابة وكيفية تحقيق التكامل بينهما
- خامساً : خصائص التكامل التى ينبغي مراعاتها

الفصل الخامس
التكامل بين القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية

أولاً : مفهومه ، وأسسه :

فكرة تحقيق التكامل بين المواد الدراسية ، هى محاولة للتغلب على فكرة الخبرة المفتتة التى تقدم للتلاميذ من خلال منهج المواد الدراسية المنفصلة ، وفى سبيل تحقيق التكامل بين المواد الدراسية ظهرت أفكار متعددة : الترابط، والإدماج ، والمجالات الواسعة ، والنشاط ، واختيار المحتوى من هياكل المعرفة ، وربط الموضوعات بالمشكلات الاجتماعية.

وكان لتحقيق التكامل بين المواد الدراسية مسارات ثلاثة :

- **الأول** : عن طريق إيجاد علاقات بين المواد الدراسية.
- **الثانى** : عن طريق ربط المحتوى بالمشكلات الحيوية للمتعلم أو للمجتمع.
- **الثالث** : عن طريق تنظيم محتوى المعرفة إلى مقررات عامة.

وظهور هذه الأفكار المتنوعة لإحداث التكامل يؤكد أهميته ، وتعدد وجهات النظر حوله ، ففكرة التكامل تطرح قضيتين : **أولاهما** : الخبرة التعليمية ، **ثانيهما** : المتعلم الذى يتلقى المنهج فى ضوء هذه الفكرة .

من هنا أمكن تحديد أهم أساسين لعملية التكامل :

- **الأول** : تنظيم الخبرة التعليمية.
- **الثانى** : أن التكامل عملية تحدث فى عقل المتعلم.

وينظر بعض المتخصصين إلى هذين الأساسين على أنهمـا تفسـيرات لفكرة التكامل، يرجح أصحاب التفسير الأول فكرة أن التكامل أسلوب لتنظـيم الخبرة التعليمية ، معضدين رأيهم بأن التكامل يعتمد على تفاعل الأجـزاء ، وكيفية ترابطها لتكون كلاً متكاملاً.

على أن أنصار التفسير الثانى لفكرة التكامل يرون أنـه خبـرة منظمـة تحدث فى عقل المتعلم ، فالتكامل عملية يمارسها المتعلم ، فـى سـعيه إلـى تنظيم معرفته ، وخبراته ، بحيث تصبح ذات معنى بالنسـبة لـه ، فمفهـوم التكامل يعنى تحقيق الوحدة ، والشمول ، فيما يكتسبه المتعلم من خبرات.

واستقراء ما تضمنه التفسيران السابقان لعملية التكامل ، يؤكد على أنه لا اختلاف بينهما ، وأنهما يتكاملان ولا يتفاضلان ، فالتكامل عملية تحدث فـى عقل المتعلم أمر يرتبط بما يقدم له من خبرات ، منظمة ، ذات معنى ، ومـن منظور آخر فترابط الخبرات المقدمة للمتعلم يساعد على تكاملها فى عقله.

هذا الأمر وثيق الصلة بتعلم اللغة ، إذ لا يمكن الفصـل بـين الجانـب المعرفى الخاص بالفرد ، والجانب اللغوى فى تعلم اللغة ، واكتسابها.

ودراسة اللغة من خلال المدخل التكاملى يعنى عدم وجود حصة مسـتقلة لأى فرع، كما لا يعنى وجود وقت محدد لمعالجته ، ولا تعنى - أيضـا - أن كل حصة تشمل معالجة لقضايا لغوية تتعلق بفروع متعددة ، فقد تنتهى حصة لا يتعرض فيها المعلم لقاعدة نحوية، أو مشكلة إملائية ، وقد تصرف حصـة على بحث يتعلق بفرع واحد ، فالقضايا التى يتناولها المعلم تفرضها طبيعـة الموضوع ، ولا يفتعلها افتعالاً.

وتنطلق فكرة التكامل من أن الخبرة كل متكامل لا يمكن أن تنفصل أجزاؤه. فتكامل الخبرة ، واستمرارها ، واتصالها ، يؤدى إلى تكاملها ، ففى اللغة تتميز الخبرات بالوحدة ، بالرغم من تغاير أجزائها.

ثانياً – دواعى التكامل فى اللغة :

يحتاج تعليم اللغة العربية إلى مراجعة شاملة ، وذلك نتيجة تقسيمها إلى فروع ، وهذا التقسيم يقوم تارة على مادة الدرس ، وتارة على طريقة التدريس ، فالقراءة والإملاء أساس تقسيمهما الطريقة لأن المادة قد تكون واحدة ، أما النحو فهو ليس فرعاً على أساس طريقة العلاج لاشتراك أكثر من طريقة فى تعليمه.

فتقسيم اللغة إلى فروع تقسيم غير علمى لأنه لا يخضع لأساس منطقى ، أو واقعى ، مما يؤدى إلى عدم تحقيق أهداف تعليم اللغة، ويؤدى إلى سلبيات نظراً لأنه لا يستند إلى أسس تربوية صحيحة.

ولا يحقق التقسيم توازناً بين فروع المادة عند المعلم ، وبهذا لا يتكافأ النمو لجميع المهارات اللغوية عند التلاميذ ، ويمكن عرض دواعى التكامل على النحو التالى :

- تقسيم اللغة إلى فروع يرتكز على المادة ، والعقل الإنسانى وحدة متصلة، ويجب أن تقدم اللغة على أنها وحدة متماسكة.
- والعقل الإنسانى يعمل كوحدة واحدة ، والمعرفة ذات ارتباط موحد ، مما يتطلب تقديم المعرفة فى نسق يناسب طبيعة عمل العقل.
- يهدف التكامل إلى التأكيد على المهارات العقلية ، التى تعين المتعلم فى اكتشاف المعرفة، كما أنه يساعد على ارتباط خبرات المتعلم بشرط أن تكون مناسبة لمستواه العقلى.

- يهدف تعليم اللغة العربية إلى بناء القدرة التعبيرية ، وتتآزر فنون اللغة تحقيقاً لهذا الهدف، مما يؤكد أن الأصل فى تعليم اللغة هو الوحدة ، والتكامل.
- العلاقات المتبادلة بين فنون اللغة تصل إلى التشابه فى العمليات والمهارات ، مما يشير إلى أن تعليم اللغة بعيداً عن فكرة التكامل أمر تكتنفه صعوبات ، وينبئ عن عدم تحقيق أهداف تعليم اللغة.
- الاتصال له جانبان : التعبير ، والاستقبال ، وتعليم اللغة على أنها أداة اتصال يحتم إتباع أسلوب التكامل ، ويحقق النمو المتكامل للوظائف اللغوية عند المتعلم.
- يساير تعليم اللغة فى ضوء التكامل طبيعة الاستعمال اللغوى ، لأننا حين نستخدم اللغة فى التعبير إنما نستخدمها كوحدة متكاملة.
- التعبير عن الأفكار ، وفهم أفكار الآخرين يتطلب تعلّم اللغة كشكل منسق مع تعليمها كمضمون ، بمعنى تعليم العلاقات اللفظية مع تعليم العلاقات الفكرية ، وتعليم اللغة كوحدة متكاملة هو النهج الذى يحقق هذا الهدف.

فتجاوز النظرة المجزئة للنشاط اللغوى ، بإزالة الحواجز بين فروعها أمر مهم ، واعتبار اللغة نشاطات متكاملة لا يجوز التعرض لأحدها بمعزل عن الآخر أمر له فوائده : ييسر استخدام اللغة ، وممارستها ، ويحقق أهدافها.

ثالثاً : مداخل التكامل :

تبدأ فكرة التكامل من تنظيم معين ، تجمع من خلاله الخبرات المناسبة ، فمدخل التكامل هو : فكرة أو مشكلة أو طريقة يمكن بها الربط بين جزأين أو أكثر من خبرات التعليم المنفصلة.

وتعددت مداخل التكامل :

- العمليات العقلية.
- المفاهيم أو المدركات.
- المشكلات المعاصرة.
- التنظيمى.
- المشروع.
- البيئة.
- الظواهر الطبيعية.
- التطبيقى.
- الموضوعات المترابطة.

وتركز هذه المداخل على : تحديد الخبرات التعليمية ، وتحديد كيفية تنظيم هذه الخبرات ، وإعداد المواقف التعليمية بالطريقة التى تضمن تحقيق الأهداف ، وتحديد أدوار المعلم والمتعلم ، وتحديد طرق تدريس هذه الخبرات، وطرق التقويم.

ولا يمكن الجزم بصلاحية كل المداخل لتعليم اللغة ، ومن المداخل التى ثبتت كفاءتها فى تعليم اللغة : **مدخل العمليات** إذ فيه تُعلّم المهارات فى سياق لغوى ذى معنى ، ويتدرب المتعلمون على المهارات فى نسق تنظيمى ، وليس فى صورة مهارات منعزلة.

ويشير **وولكر Ulker** إلى أهمية توظيف مبادئ مدخل العمليات فى تعليم المهارات، خاصة وإن كانت المهارات متداخلة ، ومتكاملة - كما هو الحال فى مهارات القراءة والكتابة.

وعرض الباحث لمداخل تعليم القراءة ومنها مدخل تنظيم المهارات وهو صورة مكافئة لمدخل العمليات ، مما يجعل هذا الإطار هو أنسب الأطر لتقديم المهارات إكساباً وتنمية.

ويستند هذا المدخل إلى أساسيات هى :

- تحديد المجال الذى يحدث فيه التكامل.
- تحديد الخبرات المتضمنة فى المجال.
- تحديد المهارات المستهدف إكسابها.
- الربط بين المهارات ، والخبرات.
- تصميم الأنشطة التى تُعَلم فيها المهارات.
- تخطيط التدريبات التى تتيح للتلاميذ ممارسة المهارات.
- مراعاة : البساطة ، وإثارة واقعية التلاميذ ، ومناسبة أنشطة التكامل لحاجات التلاميذ، التحديد.

ولكى يحقق هذا المدخل الأهداف المرجوة ، تحددت أساسيات ينبغي الالتزام بها :

- تقديم القراءة والكتابة فى إطار متكامل بغرض مساعدة المتعلم فى السيطرة على مهاراتهما.
- توفير مواقف التعلم بطريقة تتيح للتلاميذ فرصاً للتدريب ، وممارسة المهارات.
- الممارسة ، والتدريب ، والتقويم هى أساسيات تنمية المهارة.
- تكامل الأهداف ، والمحتوى ، وأساليب التدريس ، والتقويم.
- تحديد أدوار المعلم ، والمتعلم بكل دقة.
- الاهتمام بالتعزيز.

رابعاً : القراءة والكتابة وكيفية تحقيق التكامل بينهما :

تعد فكرة تحقيق التكامل محاولة للتغلب على مشكلة الخبرة المفتتة التى تقدم للتلاميذ من خلال منهج المواد الدراسية المنفصلة ، والتكامل مدخل من خلاله تترابط خبرات التلاميذ المدرسية ببعضها لتكون كلاً متكاملاً من جهة، وربطها بخبراتهم خارج المدرسة ، وبحاجاتهم واهتماماتهم من جهة ثانية.

فتكامل القراءة والكتابة يعتمد على أساسين :

- **الأول** : ربط خبرات المحتوى ببعضها.
- **الثانى** : علاقة المحتوى ببناء المعنى لدى التلاميذ.

وعلى هذا ينبغى مراعاة الأمور الآتية لتحقيق التكامل بين القراءة والكتابة :

١ - أهداف تعليم القراءة والكتابة فى ضوء التكامل :

ينبغي أن تتسم الأهداف الموضوعة بالتكامل ، بمعنى ربط معرفة المتعلم النظرية بأشكال ممارسة مهارات القراءة والكتابة ، عن طريق ارتباط هذه الأهداف بمهارات القراءة والكتابة.

وتعكس هذه الجزئية شمول الأهداف للجوانب المعرفية ، والمهارية ، والوجدانية أى أن التكامل يحدث بين الجوانب الثلاثة : المعرفى ممثلاً فى الخبرة اللغوية ، وقواعد الكتابة ، والمهارى ممثلاً فى أداء هذه المهارات ، والوجدانى ممثلاً فيما يكتسبه التلاميذ من قيم ، واتجاهات.

كما ينبغي أن يراعى فى عملية تصميم المواقف التعليمية التى تنطلق من الأهداف مبدأ أساسى هو أهمية ارتباط ما يحدث فى الموقف التعليمى ، وما حُدد له من أهداف ، بتخطيط الموقف التعليمى بما يضمه من : مادة لغوية ،

وإجراءات تدريسية ، ومعلم ، ومتعلم لتحقيق أقصى درجة من الأهداف تحقيقاً للتكامل المنشود.

وتصاغ الأهداف من خلال المهارات المستهدف تحقيقها ، وتصف للمتعلم ماذا يحدث؟ ويعرف أنه حققها أم لا ، هذا التحديد يخدم كلاً من المعلم والمتعلم :

- **فالمعلم** : تمثل له الأهداف نقطة الانطلاق ، وتحدد له الإطار الذى ينفذ من خلاله إجراءات الدرس.
- **والمتعلم** : توجه الأهداف نشاطه نحو تحقيقها ، كما تمثل إطاراً مرجعياً يحدد له مدى النجاح فى تحقيق الأهداف ، ومعوقات النجاح ، وكيفية تذليلها.

فالمهم فى تحديد وصياغة الأهداف "التحديد الدقيق ، وعدم احتمال أكثر من معنى ، ولا تترك مجالاً للغموض أو التساؤل عما يرمى إليه هدف أو بعض الأهداف"

٢- تحديد محتوى القراءة والكتابة وفقا لمدخل التكامل :

يشتمل المحتوى على عناصر المادة المتعلمة ، وطريقة تنظيمها ، والعناصر لا تختار بطريقة عشوائية ، وإنما تختار فى ضوء أهداف معينة ، وتنظم بالطريقة التى يتوقع لها أن تحقق الأهداف المرجوة.

وفى ضوء ما سبق عرضه من مفهوم القراءة ، وطبيعتها ، ومداخلها ، ومهاراتها ومفهوم الكتابة ، وطبيعتها ، ومهاراتها ، ولمظاهر العلاقة بين القراءة والكتابة يمكن القول : إن المحتوى المقترح ينبغي أن يتضمن النصوص المقروءة لممارسة القراءة ، والمواقف التعبيرية لممارسة الكتابة ،

وما يمكن تقديمه للتلاميذ من عناصر الأداء اللغوى تلقياً ، وإنتاجاً ممثلة فى مهارات القراءة والكتابة ، فضلاً عما يُقدم لهم من مجالات لممارسة هذه المهارات، تحقيقاً للتكامل بين القراءة والكتابة بالإضافة إلى طريقة تنظيم هذه العناصر بما يحقق التكامل فى إطار الموقف التعليمى.

كما يبغي مراعاة ما يلي عند تقديم عناصر الخبرة اللغوية :

- التنظيم بغرض تحقيق الأهداف.
- التقديم بطريقة يمكن من خلالها تحقيق التكامل بين هذه العناصر.
- التفاعل بين المتعلم وما يُعد له من مواد ، وتتحدد درجة التفاعل بمدى الالتزام بإجراءات التدريس ، ودور المعلم والمتعلم فيها.

وعناصر الخبرة اللغوية المتضمنة فى القراءة والكتابة فى ضوء ما سبق عرضه هى :

- مهارات القراءة الصامتة ، والتعبير الكتابى ، والهجاء.
- النصوص المقروءة : موضوعات القراءة ، والنصوص القرآنية.
- المواقف التعبيرية : لممارسة مهارات القراءة والكتابة.

ولتحقيق التكامل بين العناصر السابقة يمكن توظيف مدخل العمليات الذى توجه فيه العناية إلى عمليات خاصة تكون أساساً للتكامل ، وهو يعنى بالمتعلم الذى يمارس أدواراً متعددة ، ويهتم بالمهارات وبالسياق الذى تقدم فيه هذه المهارات ، وكيفية ممارستها.

كما ينبغي التأكيد على أهمية تقديم توجيهات لكيفية ممارسة المهارات ، ومعايير خاصة بأداء المهارات ، وتدريبات متدرجة للتدريب على المهارات.

وتنظيم عناصر المحتوى فى ضوء مدخل العمليات تحقيقاً للتكامل بين القراءة والكتابة على النحو التالى : تحديد العنصر التنظيمى ، والمبدأ التنظيمى ، والبنية التنظيمية.

- **فالعنصر التنظيمى** : تمثله مهارات القراءة الصامتة ، والتعبير الكتابى ، والهجاء .
- **والمبدأ التنظيمى** : هو تسلسل هذه المهارات. **أما البنية التنظيمية** : فهى الإطار الذى تعالج فيه مهارات القراءة والكتابة على أنها وحدة واحدة ، لا تمييز فيها بين جزء وآخر.

ومن الأسس التى يهتم بها مدخل العمليات :

- كيفية تتابع المهارات ، وتسلسلها وهذا ما روعى فى البرنامج بمعنى أن المهارات قدمت فى إطار تراكمى تعتمد فيه كل مهارة على المهارة السابقة ، وتكون أساساً للمهارة اللاحقة ، مع الاهتمام بزيادة التطبيقات والتدريبات.
- تحقيق الارتباط بين مكونات الموقف التعليمى ، وركز البرنامج على ضرورة وضوح العلاقة بين الأهداف ، والمحتوى ، وطرق التدريس ، وربط المهارة بتوجيهات الممارسة، وتحديد معايير الأداء ، والاهتمام بالممارسة والتدريب كأساسين لإكتساب المهارة.

بناء على ما تقدم :

فإن مدخل العمليات هو أنسب مداخل التكامل لتنمية مهارات القراءة والكتابة لأنه :

- يركز على المتعلم ، وما يمكنه أن يؤديه من أدوار.
- يسمح بوجود فروق بين المتعلمين فى الأداء.

- يهيئ الظروف المناسبة للأداء ، وصولاً لأقصى حد ممكن له.
- يقدم المهارات فى سياق ذى معنى.
- يتيح للمتعلمين فرصاً للتدريب على المهارات.
- يناسب طبيعة العلاقة بين مهارات القراءة ، ومهارات الكتابة.

خامساً : **خصائص التكامل التى ينبغي مراعاتها** :

أ – الخصائص اللغوية :

التكامل فى اللغة – بصفة عامة – يحقق وظائفها ، ويتسق مع طبيعتها وينبغي مراعاة هذه الخصائص :

- تدريس القراءة والكتابة فى إطار واحد ، فلا يدرس أحدهما بمعزل عن الآخر ، ويتضافران معاً لتحقيق أهدافهما.
- الاهتمام بعنصر المعنى ، لأنه أساس فى عمليتى القراءة والكتابة ، ففى القراءة يعيد المتعلم بناء المعنى من الرسالة المكتوبة ، وفى الكتابة يبنى رسالة ، لذا ينبغي الاهتمام بهذه الجزئية عن طريق إكساب المتعلمين مهارات بناء المعنى ، وإعادة بنائه من خلال التركيز على توفير مواقف لممارسة هذه المهارات.
- العناية بتنمية الثروة اللغوية حيث تمثل عنصراً أساسياً فى القراءة والكتابة ، ويعول عليها الانطلاق فيهما.
- الاستفادة من مظاهر العلاقة بين القراءة والكتابة من خلال تضمين الأهداف المهارات اللازمة لهما.
- تدريب المتعلمين على كيفية أداء المهارة فى إطار توجيهات ، وضوابط، ومعايير تضمن الوصول بالأداء إلى أقصى حد ممكن.

ب – الخصائص النفسية :

التكامل عملية تحدث فى عقل المتعلم ، ويلعب المتعلم دوراً رئيساً فى البرامج المتكاملة ، ولذلك ينبغي مراعاة ما يلي :

- التدرج فى تدريب المتعلمين على المهارات.
- الانتقال من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً.
- المشاركة الفاعلة للمتعلمين فى ممارسة مهارات القراءة والكتابة.
- تقديم أوجه النشاط اللغوى المصاحب لتكون امتداداً لنشاطه ، وممارسته للمهارات داخل الفصل.
- الاهتمام بالمهارات التى تتطلب درجة من التفكير : كالاستنتاج ، والربط بين الأسباب والنتائج ، وإبداء الرأى.
- الاعتماد على الاكتشاف فى تعلم مهارات الهجاء.
- العناية بالتعزيز لما له من دور فى حفز المتعلم لمواصلة الأداء الجيد.
- مراعاة الفروق الفردية ، والانطلاق من عنصر رئيس وهو وجود مستويات أربعة للأداء فى القراءة والكتابة وهى :
  - جيد فى القراءة والكتابة.
  - جيد فى القراءة وضعيف فى الكتابة.
  - ضعيف فى القراءة وجيد فى الكتابة.
  - ضعيف فى القراءة والكتابة.

ج – الخصائص التربوية :

فالتكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للمتعلمين ، وتدريسها بطريقة تحقق وحدتها تنمية لمهارات القراءة والكتابة ، ولذلك ينبغي مراعاة ما يلي :

- الاهتمام بالممارسة ، والتدريب ، والتقويم كعناصر أساسية لاكتساب المهارات.
- الاتساق بين الأهداف ، والمحتوى ، والطرق والوسائل ، والتقويم تحقيقاً للأهداف المنشودة.
- تحديد الأدوار المنوطة بكل من المعلم ، والمتعلم.

الفصل السادس
مكتبات الفصول في المرحلة الابتدائية

- أولا : المقدمة
- ثانيا : القراءة ومحو الأمية
- ثالثا : القراءة والمدرسة
- رابعاً : مكتبة المدرسة ومكتبة الفصل
- خامساً :كتاب الطفل

الفصل السادس
مكتبات الفصول في المرحلة الابتدائية

أولا : المقدمة :

لقد لوحظ على شباب الجيل الجديد انصراف شديد عن القراءة الحرة مما جعل معظم الشباب لا يتجاوز في قراءته مقررات المناهج المدرسية والجامعية ، هذه القراءة التي قلما تثمر إلا في ميدان الاختبارات المدرسية والامتحانات العامة.

أما القراءة التي تكون الثقافة وتفتح أبواب المعرفة الجامعة فلا تستطيع مقررات المناهج الدراسية أن تغطيها أو تقرب منها.

ومما زاد في صعوبة قضية القراءة كثرة الصوارف عنها ، وغفلة المربين عن الاهتمام بها ، فالصوارف اليوم جد خطيرة مثل : التلفاز – والإذاعات – والصحافة – وغيرها ؛ بما لها من قدرات فائقة قادرة على جذب الناشئة ، وصرفهم عن دواعى القراءة ، إضافة إلى أن القائمين على تربية الناشئة لا يعطون الأمر ما ينبغى له من أهمية وتخطيط ، وقلما نسمع إلا إلى صيحات الضيق والفزع مما وصل إليه حال شبابنا في مجال الثقافة والوعى الحضارى ، وكثير منهم يحاول العلاج بعد فوات الأوان.

وفى اعتقادنا أن تكوين الميول والمهارات ينبغى أن ينمو ويترعرع مع نمو الطفل ونمو قدراته ، وكما نخطط لتربيته وتعليمه المدرسى ، ينبغي أن نخطط أيضا لتكوينه الثقافى ، إن كل هؤلاء الذين تعجب بقدراتهم القرائية بدأ تكوينهم في هذا المجال منذ طفولتهم الأولى.

ولما كانت التربية الحديثة ترفض أن تجعل الهدف الأساسي منها أن يتخرج في مدارسها شباب تقف قدراتهم العملية والعلمية عند حد استظهار معطيات المناهج الدراسية ، كان من الضرورى البحث عن طريقة يمكن من خلالها مقاومة صوارف الناشئة والشباب عن القراءة ، بحيث تكون قادرة على جذبهم إلى الكتاب وتلبية حاجاته المعرفية والثقافية.

ومن هذا المنطلق جاء الاهتمام بمكتبة الفصل في المدارس منذ الصفوف الأولى حتى تنمو ميول الطفل إلى القراءة مع نمو ميوله الأخرى.

ثانيا : القراءة ومحو الأمية :

القراءة في أول مراحلها وسيلتنا إلى محو الأمية ،والتخلص من الجهل والعجز ، وفى ثانى مراحلها وسيلتنا إلى التعرف على مجالات العلوم المختلفة ، وفى أقصى مراحلها تكون الوسيلة الصحيحة لفتح أبواب المعرفة والتزود بالثقافات المتعددة والتبحر في أنواع المعارف والعلوم والفنون.

فهى في مرحلتها الأولى تزيل أمية الجهل بالقراءة والكتابة ، وفى مرحلتها الثانية تزيل الأمية العلمية وتعطى قدرة ثقافية شاملة ، وكم من حملة إجازات علمية عالية استطاعوا أن يزيلوا الأمية العلمية ، ولكنهم غارقون في أميتهم الثقافية.

ومن هنا تأتى قيمة المرحلة الثالثة من مراحل القراءة التي تهيئ للقارئ أن يكون إنسانا يعيش على مستوى عصره ، قد تسلح بالثقافة العامة بعد أن أزال أميته الكتابية كما أزال أميته العلمية ، وانطلق في أفاق الإدراك الثقافى الذى يتميز به الإنسان المتحضر الذى يعيش على مستوى عصره.

ثالثا : القراءة والمدرسة

لقد عانت الإنسانية كثيراً حتى أنعم الله عليها بنعمة القراءة والكتابة وقد حاولت ذلك بوسائل متعددة ، وأحياناً بجهود فردية ، وأحياناً في المعابد والمجالس التعليمية إلى أن هداها الله إلى أن جعل للقراءة والكتابة أماكن خاصة ، أطلقت عليها أسماء تعددت بتعدد المكان والزمان حتى أصبحت المدرسة هى المكان الذى التقى عليه الناس في هذا المجال.

وقبل المدرسة كانت القراءة والكتابة حكراً على فئة بعينها ، تملك من القدرات ما يعينها على ذلك ، وكانت القراءة والكتابة حرفة أو مهنة تورث . ليست في متناول من يريد ، إلى أن جاء الإسلام وأشاع التعليم وجعله فريضة على كل مسلم ومسلمة.

ومازالت هذه المدارس منتشرة في بلاد المسلمين تطبيقاً لهذا المبدأ ، وإن كانت تجد من المعوقات ما يكاد يقضى عليها إلا إذا تداركتها رحمة.

غير أن المدرسة عندما تقدم القراءة للتلميذ تقدمها من خلال خطة محددة أو من خلال مناهج معتمدة ، فالخطة ملزمة ، والمناهج معتمدة والكتب محددة ، ومطلوب من التلميذ والمدرس أن يعيشاها في حدودها ، وأن يعملا طبقا لما رسم لهما.

وهذا الأسلوب قد ينجح في إزالة أمية القراءة والكتابة ؛ ولكنه لا يستطيع أن يزيل أمية المعرفة ، التي لا تحصرها خطة ، ولا تحددها مناهج ولا يحويها كتاب بذاته.

وإذا كانت شخصية الإنسان لا تكتمل حتى يصبح على دراية ما بحاجات العصر العقلية والثقافية والحضارية ؛ فإن الاقتصار على الكتاب المدرسى لا يتيح له أن يستظهر الكتاب المدرسى في مادة ما من مواد الدراسة ، ولكنه عاجز أن يتيح له التعرف على مسالك المعرفة ومسالك الحياة من حوله.

إن من أشد الأخطاء التي يصاب بها العمل التعليمى أن يحاصر الناشئ في فهمه وإدراكه ومعرفته ، وإن من أخطر نتائج هذا الأسلوب أن يصبح الناشئ مقيدا في فكره ومعرفته بالكتاب الذى قرأ ، والأستاذ الذى أعطى.

ومادامت آفاق المعرفة لاتعد ولا تحصى ؛ فينبغى أن يكون أساس العمل التعليمى والتربوى أن ينشأ التلميذ منذ طفولته على "استقلالية " المعرفة والإدراك ، والأسلوب المدرسى المعهود القائم على الالتزام بالخطة والمنهج والكتاب لا يتيح لنا هذا المستوى الذى نستهدفه من إعطاء التلميذ حرية كاملة أو موجهة حتى تدخل نظامنا التعليمى عوامل أخرى غير هذه الوسائل المقيدة وذلك يتسنى لنا حتى نهيئ للتلميذ "مدرسة أخرى "بلا قيود ولا حدود ولا جدران ، وهذه المدرسة الشاملة لا تهيئها إلا القراءة الحرة التي تأخذ بيد صاحبها إلى الآفاق التي يهواها ، والتى تساعده على أن يتعرف على حقيقة ميوله وآفاق قدراته.

وإذا كان من أهم أهداف التربية تكوين الناشئ الذى يملك الإرادة المستقلة ، ويعرف طريقه إلى ما يحقق ذاته ، فإن من أهم العوامل التي تساعد على ذلك " القراءة الحرة ".

وقد تتاح القراءة الحرة لطالبها في جهات متعددة عن طريق شراء الكتب أو استعارتها ، أو وجود مكتبة في البيت أو في الحى ، ولكنها بالنسبة للتلميذ ولاسيما الناشئ الصغير لا تتاح إلا عن طريق ما تهيئه له المدرسة أو البيت.

والمدرسة في عمومها تهيئ هذه القراءة عن طريق مكتبة المدرسة ، وقليل منها ؛ بل قليل جدا من يهتم بمكتبة الفصل.

رابعاً : مكتبة المدرسة ومكتبة الفصل :

قد يكون لدى مكتبة المدرسة إمكانات لا تتاح لمكتبة الفصل ؛ ولكنها لن تغنى عن مكتبة الفصل بحال من الأحوال ؛ إذ لكل منهما مجالاته وطاقاته وخصائصه ؛ مما يستدعى أن نتعرف على كل منهما ، حتى تتضح وظائفهما فلا يقع الخلط بينهما.

مكتبة الفصل :

هى أيضا مدرسة بلا قيود ولا حدود ، ولكن بشرط أن تنظم وأن يقوم بالإشراف عليها متخصص يعرف نظامها وتكوينها وأهدافها ، وذلك باتباع النظام التالى في إدارتها والعمل التربوى بها :

(١) أن تختار الكتب لها بحيث تفى بحاجة الباحثين من المدرسين والتلاميذ الذين يهتمون بالبحث من خلال "المراجع المعتمدة" في المواد المختلفة.

(٢) أن تقوم باختيار هذه المراجع والكتب المختلفة لجان تكون من أساتذة المواد المختلفة ، فلا يقدم كتاب لمجرد أنه أعلن عنه أو أن فلانا أعجبه هذا الكتاب ، إذ المفروض أن مكتبة المدرسة تخدم المواد المختلفة كما تشبع رغبات الاطلاع الحر ، ومن المناسب ألا ينفرد أحد باختيار كتبها، وإنما يسهم في ذلك المتخصصون.

(٣) أن يكون اختيار الكتب التي تقدم للتلاميذ مناسبة لمراحلهم التعليمية ، ولمستوياتهم العقلية والقرائية.

(٤) أن يكون لكتب الأطفال ركن خاص ، أو حجرة خاصة تعرض فيها الكتب عرضاً شائقاً ، ييسر للطفل أن يظفر بما يريده ، كما تشوقه أن يطالع ما لم يسبق له به معرفة.

(٥) أن تصنف الكتب المرجعية تصنيفا ييسر على القارئ أن يظفر بما يريد .ومما يسهل هذا أن يكون هناك فهرسة بأسماء الكتب ، وفهرسة بأسماء المؤلفين.

(٦) أن يكون هناك لوحة للإعلان عن الكتب الجديدة ، أو الكتب التي يهم الطالب أن يطلع عليها عند المناسبات المختلفة ، ومما يتصل بذلك أن يكون للمكتبة ركن يومي في إذاعة المدرسة ، يُرَغّب التلاميذ في الذهاب إلى المدرسة ، وذلك بالحديث عن نشاطها ومسابقاتها والجديد من أخبارها وآخر ما ورد إليها.

(٧) أن يكون للمكتبة جماعة من التلاميذ يعنون بالإشراف عليها والدعوة لها ، وعمل الندوات الثقافية فيها، والحديث عن كتبها تعريفا بها ، وتلخيصاً لها ، أو بياناً لفائدتها وصلتها بالدراسة المنهجية في المواد المختلفة.

(٨) يوضع جدول لزيارة المكتبة يحدد فيه لكل فصل الوقت المخصص له، ويعلق هذا الجدول في المكتبة في مكان بارز ، كما تكون نسخة منه في كل فصل.

وحصة المكتبة هذه ليست وقتاً للفسحة وشغل الفراغ ؛ إذ من اللازم أن يتعاون مدرس المادة وأمين المكتبة على الإعداد لها ؛ فمدرس المادة يعدها في دفتر إعداده ، ويبين الغاية منها ، كما يوضح ماذا يطلب من المكتبة ومن أمينها في أثنائها. وذلك يقتضي أن يعلم بها أمين المكتبة قبل وقوعها ، كما يعلم بما يطلب منه في أثنائها.

وما لم تكن حصة المكتبة بهذا الترتيب فهى ضياع لوقت التلميذ والمدرس والمكتبة معا.

(٩) أن زيارة فصل من فصول المدرسة للمكتبة ينبغى أن تكون غايته إحدى ثلاث :

- إما خدمة موضوع من موضوعات المناهج الدراسية مثل أن يكون درس التلاميذ طريقة الكشف في المعاجم ؛ فيأتى التلاميذ إلى المكتبة لنعرض عليهم نسخاً من هذه المعاجم ، ويدربون على طريقة الكشف فيها.
- وإما تنمية قدراتهم في القراءة الحرة ؛ فينبغى أن تقدم لهم كتب توقظ في نفوسهم الرغبة في القراءة ، والحب للمعرفة.
- وإما أن يكون الهدف التدريب على كتابة بحوث في موضوعات محددة؛ فعلى المدرس أن يحدد موضوع البحث ، ويتعاون مع أمين المكتبة في تحديد الكتب التي تخدم العمل في هذا البحث ، ويدرب التلاميذ على استخراج المادة العلمية المطلوبة لهذا البحث.

(١٠) لكن هذه الزيارة بوجوهها الثلاثة زيارات موجهة ، قد يذهب إليها التلميذ من خلال أوامر تفرض عليه ، دون أن تكون هناك رغبة حقيقية منه للذهاب إلى المكتبة ، وهذه الرغبة التي نعنيها لا تتحقق إلا بعد أن يذهب التلميذ بدافع شخصى ؛ يجعله يتجه إلى المكتبة راغبا فيها ، محبا لزيارتها ولكنه إذا أراد ذلك ، فمتى يتم له هذا ؟، وساعات العمل تستغرق اليوم المدرسى ، إلا فترات قصيرة يقضيها الطالب في الترويح أو قضاء حاجاته العارضة.

وقلما يوجد طالب يستطيع أن يختلس من زمان الفسحة المقررة له لحظات يذهب فيها إلى المكتبة ، ولئن وجد هذه اللحظات ؛ فقلما نجد من يرغبه في ذلك ، ويدفعه إليه ، إلا إذا جعلت المدرسة للمكتبة حيزا في ساعات النشاط الحر ، أو في خطة النادى الثقافى ، وقليل من يهتم بذلك.

ومن هنا نجد أن مكتبة المدرسة الرئيسية لا تفى بالاتجاهات التربوية والثقافية التي نستهدفها من العمل المكتبى ، ومن هنا ــ أيضا ــ كان التفكير في مكتبة الفصل وإنشائها أمرا مهما يكمل العمل التربوى.

(١١) غير أن ذلك لا يقلل من أهمية مكتبة المدرسة بالنسبة للتلميذ الناشئ ، مما يدفعنا أن نهيئ له كل الوسائل التي تحببه في الذهاب إليها ، وذلك يقتضينا أن نهتم باختيار الشخص المؤهل للقيام برسالتها ، القادر على استيعاب أهدافها ، واتخاذ الوسائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.

غير أن المدارس قلما تهتم بذلك ، بل كثيرا ما تسند أمانة المكتبة إلى المدرس الذى يعجز عن القيام بمهنة التدريس ، أو المدرس الذى زاد عن الحاجة عند توزيع أنصبة العمل ، وهذا اتجاه معوق للعمل التربوى ؛ بل هو من أخطر الأسباب التي تجعل المكتبة عاجزة عن القيام بوظائفها.

إننا عندما نعطى المكتبة ما تستحقه من الاهتمام - إيمانا منا برسالتها - يجعلنا ذلك نضع في أول اهتمامنا بها أن نحسن اختيار القائمين بالعمل فيها، وأن نساعدهم في توضيح آفاق رسالة المكتبة علميا وثقافيا وتربويا ، ولا يتم ذلك حتى يكون أمين المكتبة متميزا بالميزات التالية :

- المعرفة الواسعة بأنواع العلوم والكتب المؤلفة فيها والموسوعات العلمية والدوريات المختلفة ، وما تقدمه السلاسل الثقافية.
- القدرة على تصنيف هذه الكتب حسب أحدث النظم في هذا المجال، مع الابتكار في طريقة عرضها وجذب القارئ إليها ، واتخاذ وسائل مختلفة في هذا المجال ، مع التجديد المستمر لهذه الوسائل.
- الإدراك السليم لأهداف المكتبة التربوية من الاهتمام بجذب التلميذ إليها ، وعمل المسابقات التي تثير الحماسة والتنافس بين التلاميذ حول أحسن قارئ ، وأحسن الفصول التي تردد تلاميذها على المكتبة في غير الحصص المخصصة لها ، وعمل الندوات الثقافية في المناسبات المختلفة بتوجيه الاهتمام بتلك المناسبات ، كلما عرضت سواء كانت دينية أو غير دينية.

ثم إن أمين المكتبة لا يتيسر له كل ذلك حتى يعطى من الوقت ما يكفيه للتعرف على هذا النشاط المتعدد الجوانب ، وإن من أخطر ما يصاب به العمل المكتبى ، أن ينصرف جهد أمين المكتبة إلى ساحات أخرى بعيدة عن النشاط المكتبى ، حتى وان كانت جداول دراسية.

إن أمين المكتبة في أية مدرسة ،لا ينبغى أن يشغل بغير المكتبة ، سواء في نشاطها الحر ، مثل الاستعارة ، والقراءة الحرة.

ولكى يمكن تقويم العمل المكتبى وإحصاء قنواته ، ومعرفة أهدافه ، ينبغى أن يصنف وأن يسجل بطريقة تيسر على كل من يريد تقويمه أن يقوم بذلك بيسر.

(١٢) لكن كيف يتيسر هذا التقويم ؟

- أن تكون حصة المكتبة محددة في جداول المكتبة ، وجداول الدراسة وفى فصول المدرسة.
- أن تكون سجلات حصة المكتبة منفصلة عن سجلات زيارة المكتبة التي يوقع فيها التلاميذ عند زيارتهم للمكتبة ، حتى يمكن معرفة مدى النشاط المكتبى الحر منفصلا عن النشاط المكتبى الموجه.
- أن يكون سجل استعارة المدرسين منفصلاً عن سجل استعارة التلاميذ ، حتى يمكن معرفة مدى النشاط في كلٍ ، على أن توضع القواعد التي تثير التنافس بين كلٍ.

مكتبة الفصل :

مما سبق يتبين أن مكتبة المدرسة لا تغنى عن مكتبة الفصل ؛ إذ أن مكتبة المدرسة قد لا يتاح للتلميذ أن يذهب إليها بحرية ، إلا في نطاق ضيق

محدود ، والقناة الوحيدة التي تتيح له أن يذهب إليها بانتظام هي حصة المكتبة وهى كما رأينا لا تحقق الرغبة في القراءة التي تبعث عن شوق ورضا عند التلميذ ؛ فالتلميذ يذهب إلى المكتبة بحكم جدول المكتبة وقرار المدرس ، ولعله لو سئل عن رغبته لأجاب : لا أريد ، وأما الذهاب الحر الراغب فلا يتم إلا في أعداد يسيرة جدا ، وبهذا نرى أن مكتبة المدرسة لا تحقق حب القراءة الذى هو هدف أساسى من وراء العمل المكتبى ، مما يجعلنا نبحث عن وسيلة أخرى يمكن أن توجد هذه الرغبة ، كما تحقق ما نرجوه من العمل المكتبى من تنوع المعرفة ، وانفتاح أبواب الثقافة أمام الناشئة ، ذلك الانفتاح الذى ينبغى أن يسبقه الحب للقراءة والميل إليها ، ويساعد على التنافس الدائم بين الأقران في الفصل وأمام أعين الجميع.

والذى يحقق ذلك من غير شك أن نعود التلميذ رؤية الكتاب ، وأن نيسر له الحصول عليه ، وأن يصبح الكتاب قريب المنال ، يشتاق التلميذ للحصول عليه ، ومكتبة الفصل هى التي تحقق كل ذلك.

إن وضع الكتاب أمام التلميذ في الفصل يشكل عنده ميلا حقيقيا للتعرف على هذا المجهول الذى يبدو أمام الطفل في صورة كتاب ، ويزداد الشوق إليه كلما حوى ذلك الكتاب ما يثير التلميذ وأشواقه.

إن مكتبة المدرسة لا تلبى هذه الرغبة ، ولا تحقق هذا الشوق ؛ فالكتاب في مكتبة المدرسة بعيد عن حس التلميذ وفكره ، والوصول إليه لا يأتى عن رغبة دافعة ، والعمل فيه من خلال خطة مرسومة له ، وحب القراءة لا ينشأ من كل ذلك ؛ وإنما ينشأ من خلال دوافع ذاتية ، صنعتها ميول فطرية ، يوقظها وينميها قرب الكتاب من نظر التلميذ ، وعرضه أمامه بطريقة مشوقة لا تحققها الطريقة التي تقدمها معظم مكتبات الفصول ؛ إذ كثيرا ما نجد هذه

المكتبات في صورة خزانة كراسات وكتب ، لا تجعل للكتاب أى مظهر يجذب التلميذ إليه.

حبذا لو كانت هذه المكتبات تضع في تقديرها ما جبل عليه الطفل من حب لاكتشاف المجهول ، ورغبة في التعرف على ما يقع تحت حسه ، فبادرت بحسن عرض ما فيها من كتب عرضا شائقا يلفت نظر التلميذ إليه.

غير أن أمر مكتبة الفصل لا يتوقف الاهتمام بها عند حد إثارة ميول التلميذ نحو اكتشاف المجهول ، والتعرف على ما حوله ؛ بل تستهدف غرضا تربويا أصيلا لابد منه في العمل التربوى بالنسبة للأطفال .

ونحن نهتم اهتماما بالغا بأن تكون عند الطفل ـ ضمن المهارات المختلفة ـ مهارة القراءة ، وهذه المهارة قد تنجح في إعطاء الطفل قدرة على حل رموز الحروف والكلمات والجمل ، ولكنها لا تعطى التلميذ حب القراءة والميل إلى متابعة أبواب المعرفة ، مع أن هذا الميل هو السبيل الوحيدة لجعل القراءة وسيلة للخروج من أمية التعليم ، إلى مجالاته الواسعة في المعرفة والثقافة .

ولما كان هذا الميل إذا لم يوجد في مرحلة مبكرة من حياة الناشئ ؛ فان وجوده بعد ذلك قد يكون بعيد المنال ، عندما تأخذ ميول الناشئ مساراتها ومجالاتها بعيدا عن حب القراءة والألف بها .

وبذلك نستطيع أن نقرر ونحن مطمئنون :

- **أولا :** أن مكتبة المدرسة لا تغنى عن مكتبة الفصل.
- **ثانيا :** أن مكتبة الفصل هى التمهيد الحقيقى ليتعرف التلميذ على مكتبة المدرسة.

- **ثالثا** : أن مكتبة الفصل هى القادرة على أن تستثير ميول التلميذ نحو القراءة توظيفا لما فطر عليه الكائن الحى من رغبة في التعرف على ما يقع عليه حسه.
- **رابعا** : أن مكتبة الفصل هى القادرة على تكوين الميل نحو حب القراءة حتى تصبح عادة مألوفة.

مكتبة المدرسة : المكتبة الخاصة :

إذا أحسنا العمل في هذين المجالين [مكتبة المدرسة ومكتبة الفصل] فإننا سوف نجد الطريق سهلا أمام مكتبة البيت والأسرة . خاصة وأن كثيرا من البيوت تبدأ تكوين مكتبة للطفل قبل ذهابه إلى المدرسة ثم تفتر همتها اتكالا على أن المدرسة سوف تقوم عنها بهذه المهمة فإذا أحسنت المدرسة مهمتها في تشجيع الطفل على القراءة فإن مكتبة البيت سوف تكون العامل الأول لدفع الطفل نحو مكتبة المدرسة ومكتبة الفصل ويتوج هذا كله بالمكتبة الخاصة.

كيف نكون مكتبة الفصل :

١- ليس كل كتاب يصلح لأن يعرض أمام الناشئ أو المراهق. إن مراحل العمر لها رغبات ينبغي التعرف عليها والاستجابة لها حتى تتحقق الرغبة في إرضاء ميول التلاميذ وحتى ننجح في تكوين عادة القراءة المألوفة التي تتوقف عند الكتاب المدرسي أو المذكرات المنهجية.

ولكن كيف يتم ذلك ؟

هناك مكتبات كثيرة تجعل من أهم أهدافها تقديم كتب الأطفال ، والقوائم التي تعدها هذه المكتبات يمكن أن تكون خير معين لنا في تكوين مكتبات الفصول ، وذلك يقتضى أن نحصل من تلك المكتبات على قوائم مطبوعاتها ،

ونختار منها ما يلائم كل صف من صفوف الدراسة . مستحضرين في اختيارنا لهذه الكتب تلبية ميول الناشئ في مرحلة حياته . إذ ما يصلح للطفل قد لا يصلح للمراهق ومستحضرين كذلك ـ عند الاختيار ـ تنوع هذه المطبوعات في مضمونها ، مع إجادة العرض كتابةً ورسماً وتصويراً.

٢- وبعد تحديد أنواع الكتب المطبوعة للصفوف المختلفة تقوم لجنة بتحديد الأعداد المناسبة ، لكل فصل إذا ما تعددت فصول الصف الواحد ويحسن عند ذلك أن يكون كل كتاب متعدد النسخ ؛ حتى يستفيد به أكبر عدد ممكن ، وأن يكون عدد النسخ كلها مناسبا لعدد تلاميذ الفصل الواحد ومغايرا للكتب في الفصل الآخر ، حتى يمكن أن يحدث تبادل مستمر بين الفصول عندما تتنوع الكتب.

٣- والمدرسة تتولى ذلك سواء من حيث التكلفة أو من حيث تكوين اللجان التي تختار، واللجان التي تشترى واللجان التي تقوم على عملية التوزيع.

ولا بأس من قبول هدايا تطوعية من التلاميذ أو من أولياء أمورهم مادامت تتفق مع قواعد الاختيار.

٤- ومكتبة الفصل مثل مكتبة المدرسة تحتاج إلى نظام يحقق المحافظة على الكتاب كما ييسر الإفادة منه ، ويتمثل ذلك فيما يلى :

أ- أن يكون للمكتبة من بين التلاميذ أمين يشرف عليها وينفذ نظامها تحت إشراف مدرسة .

ب- أن يكون لها سجل "كراسة "يسجل فيه أسماء الكتب ومؤلفيها.

ج- أن يكون لها سجل استعارة يكتب فيه أسماء تلاميذ الفصل.

٥- وتعامل التلاميذ مع مكتبة الفصل واستفادتهم بها يمكن أن يتم بإحدى طريقتين :

- **أولا** : يستعير التلميذ ما يريد استجابة لميوله ورغباته ، ويشجع على القراءة ، ويثنى عليه كلما قام بها.
- **ثانيا** : قد يختار المدرس كتابا للقراءة ، ويكلف تلاميذه جميعا بقراءته ويجعل ذلك موضوعا للمناقشة في حصة يجددها لهم.

خامساً : كتاب الطفل :

ليس كل كتاب يصلح أن يقدم للطفل حتى ولو كان مؤلفه قد جعله كتابا للأطفال ، فكتاب الطفل من حيث إخراجه ، وخطه ، ومادته العلمية يجب أن يتميز بالخصائص التي تغرى الطفل بقراءته.

فمن حيث الإخراج يحسن أن يكون مظهر الكتاب جذاباً مزداناً بالصور، وكذلك صفحاته الداخلية ، ويحسن أن تكون الصور والرسوم مرتبطة بفكر الكتاب وأهدافه ، ومتفقة مع ميول الطفل وتطلعاته.

وخط الكتاب المعد لطفل الصفوف الأولى يحسن أن يكون خطاً جميلاً بمثل خط النسخ " بالبنط الكبير " ، وكلما تدنت الصفوف وصغر الطفل تكثر الرسوم وتقل الكلمات وتكبر الخطوط.

وما يقدم للطفل من مادة علمية ، ينبغى أن يراعى ميول الطفل وقدراته ، فالخيال المحلق والمغامرات ، وإجراء الحوار على ألسنة الطيور والحيوان ، كل ذلك محبب للأطفال بشرط أن يبتعد عن الخرافات.

وكلما نما الطفل نتدرج معه في اختيار الكتاب ، حيث يدخل في الاهتمام بالحقائق والفروض السليمة.

غير أن هذا لا ينسينا الحاجة أن تكون القراءة مدعمة للتكوين الذى نريده، من حيث عمق الاتجاه الإسلامى ، وسلامة السلوك الأخلاقى. والارتباط السليم الكريم بحاجات العصر وطموحاته.

ومن هنا كان من المناسب أن نقدم للتلاميذ ما يعمق رابطتهم بانتمــائهم لأمتهم وأرضهم ، فنقدم لهم المادة العلمية التي تعصمهم من الانحراف عنــد المراهقة ، وتقوى صلتهم بماضيهم وأمجاد أمتهم ، وقصص البطولــة مــادة ثرية في هذا المجال ، وكذلك كتب التاريخ الميسر التي تحكى أمجاد أمتنا.

وفى مجال المعاصرة لا يفوتنا أن نقدم لناشئتنا الكتب العلمية التي تقــوى في نفوسهم التطلع نحو التقدم العلمى ، والتعرف على أوجه النشــاط العلمــى والفكرى في العالم.

الفصل السابع
الاتجاهات الحديثة في انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية

- أولا : المقدمة
- ثانيا : مفهوم الانقرائية
- ثالثا : أهمية البحث في الانقرائية
- رابعا : تطور دراسات الانقرائية
- خامسا: الدراسات العربية و الأجنبية في مجال انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية
- سادسا: الاتجاهات الحديثة في انقرائيـــة كتــب القــراءة بالمرحلـــة الابتدائية

الفصل السابع
الاتجاهات الحديثة
في انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية

أولا : المقدمة

القراءة هدف رئيس من أهداف المنهج المدرسي ، وهي في الوقت ذاته وسيلة لا غنى عنها من وسائل تحقيق المنهج ذاته ، فضلا عن أنها الوسيلة الأكثر أهمية وضرورة للحصول على المعلومات والمعارف ، والتمكن من التحصيل العلمي ، ومن تعلم بقية المواد الدراسية بنجاح وإتقان.

وتدرس القراءة في المرحلة الابتدائية وفي غيرها من المراحل الأخرى من خلال كتاب خصص لها ، انطلاقا من أن الكتاب المدرسي يعد ركنا من أركان العملية التعليمية ، وأحد المدخلات في النظام التعليمي ، والوعاء الذي يحتضن معظم محتوى المادة العلمية التي تترجم أهداف المنهج.

وعلى الرغم من تعدد مصادر المعرفة وتنوعها في العصر الحديث ، فإن الكتاب المدرسي يبقى أهم المصادر المتداولة والمؤثرة في الموقف التعليمي " فهو ليس مجرد وسيلة تعليمية مساعدة بل ركيزة أساسية في العملية التربوية لأنه يقدم الإطار المنهجي للمادة الدراسية ويوجه المتعلم إلى ما سيدرسه".

ويحظى الكتاب المدرسي بأهمية بالغة للتلميذ والمعلم على حد سواء ، فهو معين التلميذ الذي ينهل منه معظم معلوماته ومعارفه في المقرر الدراسي، وهو أحد الروافد التي يجد المنهج من خلالها سبيلا للاتصال بالتلاميذ وتحقيق الأهداف المنشودة ، ومنه يستمد المدرس عناصر درسه

المعرفية ، وهو الموجه له في اختيار طريقة التـدريس المناسـبة ، وانتقـاء الوسائل التعليمية الملائمة.

ولعلنا يمكن أن ندرك هذه الأهمية حينما نمعن النظر في هـذا العنـوان الذي وضع لإحدى الدراسات التي أجريت في هذا المجال (Content Area) Textbooks: Friends or Foes والذي يتضح من خلاله أهمية إعداد الكتـب المدرسية وفق معايير واضحة بحيث يصبح الكتاب المدرسي صديقا للتلميذ ، بدلا من أن يصبح عدوا له.

ونظرا لوجود ما نطلق عليه الثورة المعرفية ، وهذا الكـم الهائـل مـن المطبوعات ؛ فإن المدرسة تتحمل عبئاً أكبر من غيرهـا مـن المؤسسـات التربوية فى تنمية ميل التلاميذ نحو القراءة ، وتطوير قدراتهم القرائيـة فـى الفهم ، وخاصة مهارة السرعة فى القراءة ، لمواجهة ذلك الكم الهائـل مـن المطبوعات والإفادة القصوى منها ، ويصعب تحقيق ذلك إلا إذا تـم تـوفير مواد قرائية تلائم متلقيها ، وتساعد على تنمية تلك قدرات ، وتـوفر الجهـد والأموال التى عادة ما تهدر إذا لم يستفد التلميذ منها.

ومن أجل أن يؤدى الكتاب وظيفته ، حرص الباحثون على وضع عـدة معايير للكتاب المدرسي منها ما يتعلق بشكله وتصميمه ، ومنها مـا يتعلـق بمضمونه ومحتواه ، ومنها ما يتعلق بطرائق تجريبـه ، وتعميمـه ، وهـذه المعايير تهدف في خلاصتها إلى إقامة الكتاب المدرسي على أسـس تربويـة وفنية سليمة ترتبط ارتباطا وثيقا بأهداف المنهج.

إضافة إلى ما سبق فإن الكتب المدرسية " تقتضي لكي تحقـق أهـدافها مشرفين لغويين ذوي خبرة عالية ، و آفـاق متفتحـة يقوّمـون عباراتهـا ، ويشذّبون كلماتها ، ويصححون تراكيبهـا ، ويضـبطون حروفهـا بالشـكل

المناسب لكل مستوى ، ليتناولها التلاميذ سائغة سليمة من كل خلل وعجمة ، حافلة بالفصاحة والصفاء ، وراسخة بنصوص دقيقة ، ومعبرة عن الموضوعات المختلفة ، وبذلك نغرس في ألسنتهم وعقولهم لغة رائعة رفيعة، ينهلون منها في التفكير والتعبير".

إن من أهم معايير الكتاب المدرسي ، مجيء نصوص الكتاب ملائمة للتلاميذ من حيث مستوى صعوبة المادة القرائية ، وهو من المعايير التي لم تلق اهتماما علميا من قبل القائمين على تأليف الكتب ، وما هو موجود من معايير يتعلق بهذا المجال لم يتم التأكد منها علميا باستخدام طريقة موضوعية ملائمة لقياس الانقرائية ، فضلا عن الإشارة إلى مستوى محدد لانقرائية الكتب كما هو سائد فى الدول المتقدمة التى يندر أن يقدم الكتاب المدرسي دون وثيقة تقدمها جهة النشر تحدد فيها مستوى انقرائية الكتاب.

ولاشك في أن لجان تأليف الكتب تحرص على مراعاة تلك المعايير في نصوص تلك الكتب بقدر ما تستطيع ، إلا إنها قد تفتقر إلى الدليل العلمي على ملاءمة تلك الكتب لمستوى التلاميذ لأنه ليس بيد هذه اللجان مقاييس موضوعية تحدد على ضوئها مدى مناسبة هذا الكتاب أو ذاك ، فتعتمد على الرأي الشخصي وعلى الاختيار الذاتي.

ثانيا: مفهوم الانقرائية Readability

ترتبط الانقرائية أساسا بمشكلة جوهرية تتعلق بعملية اختيار الكتب للشخص نفسه أو لغيره من الأشخاص ، كما تتعلق بعملية المواءمة بين اهتمامات وميول القراء ، وبين ما تتطلبه عملية الكتابة من فنيات تتعلق بالمحتوى ، وبالكلمة والأسلوب والسهولة أو التعقيد ، أو بمعنى آخر فالانقرائية ترتبط بالمزاوجة بين القارئ والنص. للانقرائية تعاريف متعددة ، أذكر منها :

تعريف ديل وشيل Dale & Chale :

عرف ديل وشيل الانقرائية عام ١٩٤٨ بأنها "المحصلة النهائية لعدد من العناصر التي تشتمل عليها مادة مطبوعة بما فى ذلك من أشكال التفاعل بين هذه العناصر والتي تؤدى إلى نجاح عدد من القراء فى الاتصال بها ، ويقاس هذا النجاح بمدى فهم القراء لهذه المادة ، ومدى سرعتهم فى قراءتها فضلا عن ميلهم نحوها" .

تعريف English and English

في عام (١٩٥٨) ، عرف English and English الانقرائية بأنها : الكيفية التي توجد عليها النصوص المطبوعة أو المكتوبة والتي تساعد الفرد على فهم معناها ، أو التي تقودهم إلى مواصلة القراءة.

تعريف مكلوفين Mclaughlin

في عام (١٩٦٨) ، عرف Mclaughlin بأنها " الدرجة التي يكون فيها النص متمشيا مع خصائص القارئ ، و قادرا على إعطائه معلومات كاملة وضرورية له.

تعريف دافيسون Davison

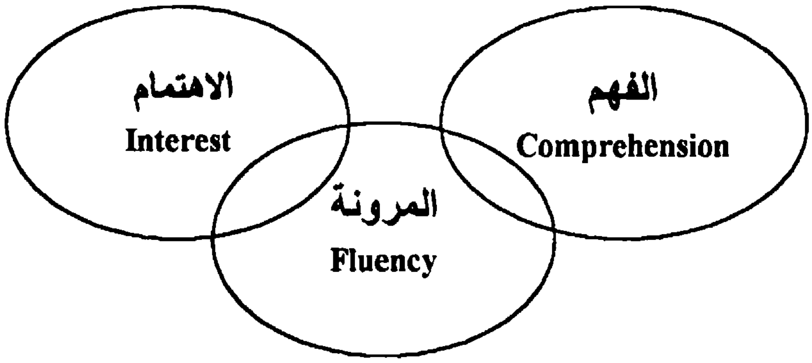
يعرف دافسون الانقرائية بأنها "تقدير الصعوبة التى يواجهها القارئ في مستوى معين من المهارات فى قراءة نص مكتوب".

تعريف عبد الله الكندري

يعرف عبد الله الكندرى الانقرائية بأنها" اصطلاح يشير إلى سهولة أو صعوبة المادة القرائية أيا كان مجال تلك المادة ، أى أنه يشير إلى مدى قابلية المادة المقروءة للقراءة لمستوى عمرى معين".

ومن خلال العرض السابق لبعض تعاريف الانقرائية يتضح ما يلي :

- يركز التعريف الأول ، تعريف د يل وشيل Dale & chale على ثلاثة اعتبارات مهمة في عملية القراءة تتضح في الشكل التالي :



شكل (١)

الاعتبارات المهمة في عملية القراءة

- **ويركز التعريف الثاني** ، تعريف English and English على خصائص النص أكثر من تركيزه على القاري ، فالمهم وفقا لهذا التعريف ما تكون علية المادة المطبوعة من حيث مراعاتها لفنيات الطباعة أو الكتابة.
- **ويركز التعريف الثالث** ، تعريف مكلوفين Mclaughlin علــى القــارئ واهتماماته وميوله أكثر من اهتمامه بالكيفية التي يكون عليها النص مــن مراعاته لفنيات الكتابة أو الطباعة.
- **ويركز التعريف الرابع** ، تعريف دافيسون Davison على القارئ أيضــا من حيث مدى تمكنه من المهارات التي تساعده في التغلب على المشكلات التي قد تواجهه في أثناء القراءة.
- **أما التعريف الخامس** ، تعريف عبد الله الكندري ، فيركز – إضافة لمــا سبق – على مدي قابلية النص للقراءة بما يتوفر فيه من فنيات الكتابة.

ومن الجدير بالذكر في هذا المجال ، أن الانقرائية - كمصطلح - قد نجم فيما يبدو من جراء صعوبات الفهم عن بعض النصوص المقروءة ، وفيها معنى المطاوعة ، أي ملحوظ فيه المرونة والسلاسة مع التدرج واليسر، وتسعى إلى جعل النص سهلا مرنا يسيرا لا صعوبة فيه على القارئ، وقد يُطلق عليها في بعض الأحيان المقروئية.

وفي الدراسات الحديثة فإن مصطلح الانقرائية يستعمل في الدلالة على المعاني التالية :

١- اهتمام القارئ ودافعيته

٢- وضوح الخط أو المادة المقروءة (إمكانية المادة المطبوعة للقراءة)

٣- تعقد الكلمات والجمل ، وعلاقة ذلك بالقدرة على قراءة النصوص .

٤- سهولة القراءة الراجعة إلى ميل القارئ للمادة المكتوبة وشغفه بها.

٥- سهولة الفهم أو الاستيعاب الراجعة إلى أسلوب الكتابة.

ومعظم البحوث يركز على المعنى الأخير المتعلق بالفهم ، والخصائص الأخرى التي تساعد عليه ، وذلك لأنه أهم عنصر فى القراءة بشكل عام. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق هو : ما عملية الفهم ؟

عملية الفهم في أبسط تعاريفها : " الأنشطة التي تسمح بتحليل المعلومات المتلقاة على شكل فئات متكافئة وظيفيا ، أي مجموع الأنشطة المسئولة عن خلق علاقة بين معلومات جديدة ، ومعطيات سبق اكتسابها وتخزينها في الذاكرة البعيدة المدى".

وفي ضوء ما سبق فإن الفهم يقتضي - من جهة - إعطاء تمثل داخلي عميق عن الأقوال التي نصادفها ، والعبارات التي نقرؤها ، كما يستلزم

من جهة أخرى إيجاد علاقة بين هذا التمثل وبين سلسلة من المعلومات الإضافية للتمكن من استيعاب تلك الأقوال ، وهذه العبارات.

وفيما يتعلق بالقراءة ، فإن فعل القراءة يثير لدى المتلقي عددا مهما من العمليات المعرفية ، كما يستدعي معرفة بالعالم ، ومجموعة من الكفايات التي ينبغي أن تتوفر لدى القارئ لفهم نص مكتوب.

ولقد لاحظت فرانسين سيكوريل Francine Cicurel وهي تقوم ببحثها عن القراءة المدرسية للنصوص ، أن القارئ المتعلم يواجه صعوبات متعددة عند محاولة فهم النصوص التي تعرض عليه ، بسبب عجزه عن إقامة علاقات بين مختلف وحدات النص وعناصره ومن تلك الصعوبات.

- **صعوبات معجمية** : حيث تستوقف التلميذ بعض الكلمات الصعبة ، فينصرف إلى شرحها ، مما يضيع عليه فرصة الإمساك بالخيط الناظم للنص.
- **صعوبات مرتبطة بالتنظيم النصي** : إذ إن عدم ضبط التلميذ للمستوى التركيبي للغة ككل ، وللقواعد المنظمة لعلاقات الجمل فيما بينها ، يحول دون تكوينه للبنيات الدلالية الصغرى التي ترسل إلى الذاكرة الطويلة المدى ، حيث التجارب والمكتسبات السابقة.
- **صعوبات مرتبطة بالمجال المرجعي** : (المضمون، الموضوع المعالج ..)، حيث تتعذر على القارئ إمكانية المزاوجة بين المعطيات النصية الجديدة ، وبين ما يختزنه مسبقا في ذاكرته.

ومن المناسب في هذا المجال التأكيد على أن القدرة على فهم المادة المقروءة تشتمل على عدة قدرات ينبغي أن يكتسبها التلميذ ، وهي كالتالي :

- **القدرة على معرفة الأفكار الرئيسة للقطعة** : حتى يستطيع أن يستوعب الفكرة العامة للموضوع.
- **القدرة على فهم معاني الكلمات** : فكثيرا ما يكون ضعف التلميذ في اللغة عاملا من عوامل ضعفه في القراءة ، ومن ثم يكون عاملا من عوامل فشله في الإفادة من الكتاب المدرسي ، وذلك أن الضعف في اللغة والعجز عن استعمال كلماتها ، ونقص الثروة اللغوية ، كل ذلك يؤدي إلى ضعف القراءة وعدم فهم المعاني التي تؤديها هذه الألفاظ وحدها أو في الجمل التي تدخل في تركيبها.
- **القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة** : فمن أهم ما يساعد التلميذ على أن يستفيد مما يقرأ ، تنمية قدرته على تنظيم المادة التي يقرؤها وترتيب عناصرها والربط بينها و إدراك العلاقة بين أجزائها ، وتقدير الأهمية النسبية لكل جزء منها.

ثالثا: أهمية البحث في الانقرائية :

تظهر أهمية الانقرائية في أهمية الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه ، والمتمثل في جعل النص سهلا مرنا لا صعوبة فيه على القارئ بما يتيح له فرصة التفاعل مع النص ومبدعه تفاعلا إيجابيا يتحقق معه ومنه الأهداف المنشودة من درس القراءة.

كما تنبع الحاجة للبحث في الانقرائية من تزايد الحاجة للقراءة في العصر الحديث في مختلف المجالات الحياتية ، ولا تقتصر تلك الحاجة على الدول المتقدمة ، بل إنها تشمل الوطن العربي والمجتمع المحلي بمؤسساته الاجتماعية والاقتصادية والإعلامية ، التي تعتمد في جانب كبير من اتصالاتها بالجماهير على مواد مكتوبة متعددة الأشكال والأغراض ، والتي تفقد قيمتها إذا استعصت على فهم متلقيتها.

وتزداد هذه الأهمية في المجال التربوي ، فالانقرائية تسهم بدرجة كبيرة في اختيار كتب مدرسية ذات مواصفات ومعايير خاصة تؤثر تأثيرا إيجابيا في تحقيق العملية التعليمية لأهدافها ، نظرا لما للكتاب المدرسي من مكانة متميزة بين مدخلات العمل التربوي ، فهو رفيق التلميذ الملازم له.

ويكفينا في هذا المجال أن نذكر ، أنه بسبب غياب تحديد مستوى انقرائية بعض الكتب ، ومنها كتب اللغة العربية المتداولة – والتي يؤمل منها أن تعين التلميذ في تنمية مهاراته القرائية ، وتنمى ميوله نحو القراءة ، وتمكنه من فهم المادة المقروءة واستيعابها ، وبالتالي تعلمها ، وأيضا الاقتصار على الرأي الشخصي ، وعلى النيات الصادقة فقط ، دون الأخذ بطريقة علمية موضوعية في تحديد مدى ملاءمة تلك الكتب وما تتضمنه من مواد قرائية للتلاميذ ، فإن احتمال تقديم نصوص بالغة الصعوبة أو السهولة لهم أمر وارد حتى من دون قصد من مؤلفي الكتب ، وهذا يعنى أن تكون تلك النصوص فوق مستواهم ، فتسبب لهم إحباطاً لعجزهم عن فهمها وتوقفهم المستمر عند كلماتها وتراكيبها ، أو دون مستواهم فلا تثير فيهم الرغبة في التعلم ولا تدفعهم لبذل الجهد في تعلم ذلك المحتوى ، وذلك الوضع لا يعوق فهم التلاميذ لتلك النصوص فحسب ، بل ربما يسبب قطع أواصرهم بالقراءة، وإضعاف ميولهم نحوها.

لذلك فإنه لامناص من تقديم نصوص في مستوى فهم التلاميذ. ولن يتحقق ذلك إلا باتباع الأساليب التربوية الحديثة في تقويم المواد المقروءة ، وفي ذلك تأكيد لأهمية الانقرائية ، وللمعادلات التي تستخدم في قياسها لاختيار الموضوعات المتضمنة في الكتب المدرسية ، وكذلك ضرورة البحث عن معادلات جديدة لها.

ولعل التجربة التي قامت بها إندونيسيا في مجال تطوير الكتب المدرسية، وإعادة بنائها في ضوء مجموعة من المعايير ذات الصلة بالمادة المقروءة ذاتها ، وبالخصائص النفسية والعقلية للتلاميذ تعد من أهم المؤشرات الصادقة على ضرورة إعادة النظر فيما يقدم للتلاميذ في المدارس بمراحلها المختلفة.

ويمكن الاستدلال على هذه الأهمية من خلال قراءة ما أكدته البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الانقرائية والتي لم تقتصر على مادة معينة و إنما شملت المواد الدراسية كافة.

كما تتبع أهمية الانقرائية بالنظر إلى المجالات التي تستخدم فيها ، فعلى الرغم من أنها نشأت وترعرعت بين أحضان التربية ، فإن استخداماتها شملت - بجانب المجالات التربوية - المجالات العلمية والمهنية والصحية والاقتصادية كافة ، وساعدتها على أداء رسالتها ، وتحقيق أهدافها.

فاستخدمت الانقرائية لتقويم الكتب المدرسية في مختلف المواد واللغات ، وجميع المراحل التعليمية ، وتحديد مستوى سهولتها وصعوبتها ، والعمر القرائي لها فاستخدمت في مجال اللغة كما سيتضح عند ذكر الدراسات التي أجريت في مجال اللغة بعامة والقراءة بخاصة ، واستخدمت في مجال العلوم والرياضيات ، كما استخدمت في مجال الدراسات الاجتماعية ، فبينت دراسة (بيك ١٩٩١) أن قراءات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي للنصوص المعدلة في كتب الدراسات الاجتماعية في ضوء المعايير الخاصة بالانقرائية كانت أكثر فاعلية في استرجاعهم للمعلومات وإجابتهم عن الأسئلة عن النصوص غير المعدلة ، والتي لم تراع فيها المعايير الخاصة بالانقرائية.

كما استخدمت في تنمية القدرات القرائية للتلاميذ ، وعلاج ضعف بعض التلاميذ في القراءة ، وخصوصا فئة المعسرين في القراءة ، كما استخدمت في تقويم الأسئلة والامتحانات المدرسية ، وكذلك في مجال الخدمات الصحية والطبية والمجالات الاقتصادية.

رابعا: تطور دراسات الانقرائية

تعد القراءة الجيدة مطلبا من أهم متطلبات الفهم السريع ونمو التحصيل ليس في مجال اللغة فحسب ؛ ولكن في مجالات العلوم المختلفة التي يتم قراءتها ، فالتلميذ المتمكن من اللغة يتمكن من القراءة بسرعة ويساعده ذلك على الإلمام بما يقرأ ، ولذلك فقد كانت القراءة محور اهتمام كثير من الباحثين ، سعيا وراء إحداث تعلم فعال من خلال وضع استراتيجيات تدريسية جديدة وبخاصة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.

ونظرا لأن التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على القدرة القرائية ، فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات تأثير سلبي على شخصية التلميذ ، ولذلك فقد أكدت دراسات عديدة – لكي يحدث التعلم الفعال – ضرورة المواءمة بين انقرائية الكتاب والمستوي العقلي والقرائي للتلاميذ.

ولقد أشار تورجيسن Torgesen إلى أن ما يقرب من (٢٠ : ٢٥%) من تلاميذ المدارس العادية في المجتمعات الغربية يواجهون صعوبات تعلم متنوعة من بينها صعوبات التعلم اللغوية ، وأن هؤلاء التلاميذ يعدون من ذوى الاحتياجات التعليمية الخاصة ، وعزا فتحي يونس وعبد الله الكندرى كثيرا من أخطاء التلاميذ إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرءون أو إلى خطئهم في الفهم أو إلى ضعفهم في التعبير.

ولذلك فإن المحاولات المبذولة لتذليل الصعوبات التي قد يواجهها التلاميذ في أثناء القراءة تحكي قصة بحث دائب ، وتوجه مثمر منذ منتصف القرن السابق ، بما يؤكد أن موضوع الانقرائية والبحث فيها موضوع قديم جديد ، جدير بالدراسة والتحليل.

إن ما وصلت إليه بحوث الانقرائية من تقدم في العصر الحديث ، هو امتداد لجهود حثيثة اهتمت بتحسين الاتصال المكتوب بين الناس – وإن لم تحمل المصطلحات المتداولة الآن –. وكان تسهيل أسلوب الكتابة ، وتذليل صعوبات القراءة هو هدف المحاولات القديمة للانقرائية.

ففي منتصف القرن السابق ربط الباحثون بين المفردات وصعوبة القراءة، حتى أصدر ثورندايك Thorndike فى عام ١٩٢١ قائمة تضمنت عشرة آلاف كلمة شائعة جمعها من كتب تعليم الإنجليزية ، وكان ذلك العمل الأساس الذي بنى عليه Lively و Pressey أول معادلة للانقرائية فى عام ١٩٢٣.

وفي عام ١٩٤٨ طور كل من ديل وشيل Dale & chale معادلة جديدة للانقرائية تعتمد على حساب عدد الكلمات في الجملة (طول الجملة) ، وقائمة تضم (٣٠٠٠) ثلاثة آلاف كلمة.

ثم بدأت مرحلة أخرى من تطور الانقرائية فى عام ١٩٥٣ حينما ابتكر تيلور Taylor طريقة جديدة لقياس انقرائية النصوص المكتوبة أطلق عليها اسم (أسلوب التتمة Cloze procedure) (Robinson, 1990) ، وظهرت عدة دراسات تتعلق بانقرائية معظم المواد الدراسية منذ بداية الخمسينات ، فوجدت معادلات Formulas في مجالات محددة لقياس انقرائية الاختبارات المقننة ، وانقرائية الصحف ، والكتب المتخصصة.

كما ظهرت فى عام ١٩٧٧ معادلة فراى Fry التـــى تحـــدد مســـتويات الانقرائية لكل المراحل الدراسية والجامعية باستخدام الخرائط ، مـــاذا يطلـــق عليها؟

وفى عام ١٩٨٠ اقترح إروين ودافيس Irwin & Davis استخدام أسلوب قائمة رصد عوامل الانقرائية (The checklist approach) لتقـــدير مســـتوى الانقرائية.

وتوالت معادلات الانقرائية بعد ذلك فى الظهور عبر فتـــرات زمنيـــة ، معتمدة على عدد متنوع من المتغيرات اللغوية ، أهمها المتغيـــرات المتعلقـــة بالكلمة والجملة فى النصوص. كما توالت الدراسات الأجنبيـــة فـــي مجـــال الانقرائية كما سيتضح فيما بعد عند الحديث عن الدراسات السابقة.

أما فى اللغة العربية ، فكان الاهتمام بتسهيل أسلوب الكتابـــة ، وتـــذليل صعوبات القراءة موضع اهتمام كتاب العربية القدماء ، فيقـــول أبـــو هـــلال العسكري :

"ولا خير فى المعاني إذا استكرهت قهرا ، والألفاظ إذا اجترت قهـــرا ، ولا خير فيما أجيد لفظه إذا سخف معناه ، ولا فـــي غرابـــة المعنـــى إلا إذا شرف لفظه مع وضوح المغزى ، وظهور المقصد ... وقد غلب الجهل على قوم فصاروا يستجيدون الكلام إذا لم يقفوا على معناه إلا بكد. ولايستفصحونه إذا وجدوا ألفاظه كزة غليظة، وجاسية غربية ، ويستحقرون الكلام إذا رأوه سلساً عذباً ، وسهلاً حلواً".

كما أن الكتاب كانوا يجيدون فيما يكتبون حتى لا يتحقـــق فـــيهم قـــول القائل :

دعي في الكتابة لا روي	له فيها يعد ولا بديـــــه
كأن دواته من ريق فيه	تلاق فريحها أبدا كريه

ومن الدراسات العربية الرائدة التي اهتمت بالبحث في مجال الانقرائية :

دراسة محمد رضوان (١٩٧٣) :

اهتمت هذه الدراسة بتحديد ما يمتلكه الطفل المصــري مــن كلمــات ، والسمات التي تميزها ، وانتهت هذه الدراسة إلى تحديد أكثر الكلمات شــيوعا على ألسنة الأطفال.

دراسة فتحي يونس (١٩٧٤) :

اهتمت هذه الدراسة بتحديد أو إيجاد معايير للمــادة المقــروءة تحــدد سهولتها أو صعوبتها من منطلق أن تركيب الجملة في كتب القراءة في حاجة إلى مراجعة دقيقة تراعي المستويات اللغوية للأطفال.

دراسة بندر داود (١٩٧٧) :

توصلت هذه الدراسة إلى أول معادلة لحساب انقرائية النصوص القرائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وذلك باستخدام أسلوب التتمة .

دراسة رشدي طعيمة (١٩٧٨) :

اهتمت هذه الدراسة بالتحقق من صدق اختبار التتمة في قيــاس كفــاءة الطلاب الدارسين للعربية كلغة ثانية ، وكشف العلاقة بين اختبــار التتمــة ، واختبار الإجادة في اللغة العربية كلغة ثانية.

دراسة غسان بادي (١٩٨٢) :

اهتمت هذه الدراسة بتحديد العوامل التي تؤدي إلى ســهولة وصــعوبة المادة المقروءة المتضمنة في كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية.

دراسة دخيل الله الدهماني (١٩٨٣) :

اهتمت هذه الدراسة بتحديد مستوى الجمل الشائعة في كتاب القراءة لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية من حيث السهولة والصعوبة في ضوء خصائص الجملة العربية.

دراسة Al-Heeti (1984) :

اهتمت هذه الدراسة بالتحقق من فاعلية تحليل الأحكام (judgment Analysis) كأسلوب إحصائي ، يفيد في التوصل إلى معادلة للانقرائية ، يمكن من خلالها التنبؤ بمستوى انقرائية النصوص في كتب القراءة العربية بالمرحلة الابتدائية بالعراق.

دراسة أحمد عيسى (١٩٨٥) :

اهتمت هذه الدراسة بتحديد أنماط الجمل الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة في الحلقة الأولى ، ومقارنتها بأنماط الجملة في كتب القراءة.

دراسة إبراهيم بهلول (١٩٨٩) :

اهتمت هذه الدراسة بتعرف التراكيب اللغوية الشائعة في الموضوعات العلمية المقررة بكتب العوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، ومدى مناسبتها للمستوى اللغوي لتلاميذ هذه الحلقة. ثم توالت الدراسات والبحوث كما سيتضح في المحور التالي .

خامسا: الدراسات العربية و الأجنبية في مجال انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية

١ـ الدراسات العربية

من الدراسات العربية التي أجريت عن الانقرائية ، وبخاصة في مجال القراءة بالمرحلة الابتدائية ما يلي :

دراسة ريما الجرف (١٩٨٩) :

اهتمت هذه الدراسة بتصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس المملكة العربية السعودية ، وذلك لتحديد أهم الصفات التي تتصف بها أسئلة هذه الكتب ، ومدى مناسبتها مع تلاميذ هذه المرحلة.

دراسة محمد الصمادى (١٩٩٠) :

اهتمت هذه الدراسة باكتشاف مدى شيوع التراكيب النحوية والتراكيب الجزئية المتممة لها ، والمفاهيم النحوية والصرفية فى كتاب القراءة للصف الثالث الأساسي الذي كان يدرس فى الأردن وسوريا معا ، وذلك لمعرفة مدى ملاءمة هذا الكتاب لتعليم اللغة العربية فى هذا الصف ، وتكونت العينة التحليلية من جميع النصوص القرآنية فى هذا الكتاب ، وصنفت التراكيب النحوية إلى تراكيب بسيطة وأخرى موسعة ، وصفت من حيث النوع إلى جمل اسمية وأخرى فعلية ، وتم بيان العلاقة الوظيفية بين التدريبات اللغوية والنصوص القرآنية.

دراسة إبراهيم الحراحشة (١٩٩١) :

اهتمت هذه الدراسة بالتعرف على التراكيب اللغوية فى كتابى القراءة للصفين الأول والثانى فى المرحلة الأساسية فى كل من الأردن وسوريا ، ولتحيد البنى الصرفية والتراكيب النحوية والأنماط اللغوية والقدر المشترك بين الكتابين من هذه التراكيب ، وتألفت عينة التحليل من جميع النصوص القرائية فى الكتابين والبالغة (٨٣) نصا منها (٤٦) نصا فى كتاب القراءة للصف الأول ، و(٣٧) نصا فى كتاب القراءة للصف الثانى ، وتوصلت إلى نتائج أهمها : أن أنماط الجملة الفعلية أكثر شيوعا من أنماط الجملة الاسمية إذ بلغ تكرارها (٦٤٠) جملة بنسبة (٦٥,٣%) فى حين بلغ تكرار الجملة الاسمية (٣٤٠) جملة بنسبة (٣٤,٧%) ، ووجد أن نسبة الجمل الاستفهامية (٣,٥٧%) ونسبة الجمل التعجبية (١,٢٢%).

دراسة ريما الجرف(١٩٩٤) :

اهتمت هذه الدراسة بتحليل تدريبات التعرف في كتب القـراءة المقـررة على تلميذات صفوف المرحلة الابتدائية بالمملكة العربيـة السـعودية وفـق تصنيف باريت.،

دراسة فتحي علي (١٩٩٥) :

اهتمت هذه الدراسة بتحليل أسئلة كتب القراءة المصرية المقـررة علـى طلاب الصف الثاني وحتى الخامس الابتدائي من أجل التعرف على مستويات الفهم التي تقيسها أسئلة القراءة ونسبة الأسـئلة المخصصـة لكـل مسـتوى ومكونات النص التي تركز عليها الأسئلة ونسبة الأسـئلة المخصصـة لكـل مكون.

دراسة محمد عساف (١٩٩٧) :

اهتمت هذه الدراسة بتقويم كتاب "لغتنا العربية" للصف الثاني الأساسـي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فى محافظة الزرقاء بالأردن ، وركـزت على الكتاب من حيث شكله وإخراجه ومحتـواه ولغتـه وطريقـة العـرض والتنظيم والوسائل التعليمية والأسئلة التقويمية ، وتوصـلت إلـى أن شـكل الكتاب وإخراجه وحجمه مناسب للتلاميذ ، وكذلك طباعته واضحة وألوانـه جذابة ، وانه مقسم إلى فصلين متساويين ، وتسهم موضـوعاته فـى زيـادة الثروة اللغوية عند التلاميذ.

دراسة لطيفة السميري (١٩٩٨) :

اهتمت هذه الدراسة بتحليل المهارات القرائية والكتابية والقيم والاتجاهات والمحتوى في كتاب القراءة للصف الأول الابتدائي للبنات بالمملكة العربيـة السعودية في ضوء معايير الخبرة التربوية.

دراسة عبد الكريم أبو جاموس (١٩٩٨) :

اهتمت هذه الدراسة بتحديد الأنماط اللغوية في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن ، وبيان مدى إتقان التلاميذ لها كتابة ، وقد أسفرت هذه الدراسة عن بعض النتائج منها : زيادة الجمل الفعلية على الجمل الاسمية حيث كانت بنسبة (٦٩,٨%) إلى (٣٠,٢%) ، وأن مستوى إتقان تلاميذ العينة لأنماط الجملة الاسمية أحسن من مستوى إتقانهم لأنماط الجملة الفعلية.

تعليق على الدراسات العربية :

من خلال العرض السابق للدراسات العربية التي أجريت في مجال الانقرائية تتضح الأمور التالية :

أن قضية الانقرائية تعد من القضايا التربوية المهمة التي شغلت بال المتخصصين في مجال اللغة العربية وتعليمها ، فتناولوها بالبحث والدراسة .

إن تناول هذه القضية لم يتم في جانب واحد فقط من جوانب الانقرائية ، وإنما امتد ليشمل معظم الجوانب ذات الصلة بانقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية ، قياسا ، واختيارا ، وتحليلا ، ووصفا ، وتقويما ، و إن لم يكن هذا التناول بدرجات متساوية.

- أن أكثر الجوانب تناولا فيما يتصل بانقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية كان متعلقا بتحليل هذه الكتب ووصفها وتحديد السمات التي تتميز بها ، من حيث محتواها ، و ألفاظها ، وتراكيبها ، و أسئلتها ، وإخراجها ، كما وضح في دراسات كل من : ريما الجرف (١٩٨٩ ، ١٩٩٤) ، محمد الصمادي (١٩٩٠) ، إبراهيم الحراحشة (١٩٩١) ، فتحي على (١٩٩٥) ، لطيفة السميري (١٩٩٨) ، و عبد الكريم أبو جاموس (١٩٩٨) .

- أن الدراسات الأولى التي أجريت في مجال الانقرائية ، وبخاصة انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية ركزت على أمور ثلاثة مهمة هي :

  - **الأول** : قياس انقرائية النصوص بواحدة أو أكثر من طرق قياس الانقرائية ، ومحاولة البحث عن معايير موضوعية يمكن الحكم في ضوئها على مدى سهولة أو صعوبة النصوص المختارة ، كما وضح في دراسات فتحي يونس (١٩٧٤) ، بندر داود (١٩٧٧) ، غسان بادي (١٩٨٢) ، دخيل الله الدهماني (١٩٨٣) .
  - **الثاني** : كشف العلاقة بين انقرائية النصوص المتضمنة في كتب القراءة ومستوى التلاميذ القرائي ، كما وضح في دراسة رشدي طعيمة (١٩٧٨) .
  - **الثالث** : رصد المفردات والتراكيب الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كنقطة أساسية في اختيار النصوص القرائية لهم ، كما وضح في دراسة كل من : محمد رضوان (١٩٧٣) ، أحمد عيسى (١٩٨٥)، وإبراهيم بهلول (١٩٨٩) .

٢ـ الدراسات الأجنبية :

من الدراسات الأجنبية التي أجريت في مجال انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية ، أو المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، ما يلي :

دراسة بوير (١٩٩٠) Boyer

تهتم هذه الدراسة بمعرفة مدى تأثير تركيب النص و المفردات وطول الجملة على مستوى انقرائيته لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، و أكدت نتائج هذه الدراسة أن للمفردات وتركيب النص تأثيرا دالا إحصائيا على مستوى فهم التلاميذ للنصوص المقروءة، وأن طول الجملة أو قصرها لم يكن له هذا التأثير.

دراسة كلارك (1990) Clark

اهتمت هذه الدراسة ببيان العلاقة بين تركيب النص ومستوى الفهم لـــدي تلاميذ الصفوف من الرابع إلى السادس بالمرحلة الابتدائيـــة فـــي كـــل مـــن القصص والموضوعات المقررة ، وتوصلت إلى أن الموضـــوعات المقـــررة على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي كانت أقل تأثيرا في معدل تكيفهم القرائي معها ، على حين كانت أكثر تأثيرا لدى تلاميذ الصفين الخامس والســـادس ، ولذلك أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في هذه الموضوعات ، وتبني استراتيجية جديدة لمساعدة تلاميذ الصف الثالث في التعامل مع النص لتحقيق معدل مناسب من الفهم.

دراسة فيلدنج (١٩٩٠) Fielding

ناقشت هذه الدراسة أهمية اختيار المواد القرائية في ضوء متطلبات تعليم القراءة للدراسة ، وقدمت بعض الأفكار لتحديد مســـتوى الصـــعوبة للكتـــب المدرسية ، وأكدت أن بناء الكتب في ضوء متطلبات تعليم القراءة للدراســـة يسهم إلى حد كبير في تنمية المهارات المعرفية ، وعمليـــات التفكيـــر لـــدى التلاميذ.

دراسة بيفر وآخرين (١٩٩١) Bever And Others

تؤكد أن انقرائية الكتب يمكن أن تطور عنـــد مراعـــاة المســـافات بـــين الكلمات والجمل ، وكذلك الإعراب (ضبط الكلمات).

دراسة هنشو (١٩٩٢) Henshaw

تبين هذه الدراسة أثر اســـتخدام الإشـــارات اللغويـــة (linguistic cues) للتغلب على المشكلات التي تواجه القراء في سن الحادية عشرة فـــي أثنـــاء قراءة الكلمات قراءة صحيحة باستخدام السياق ، كما أكدت أن تراعـــى هـــذه الإشارات عند بناء النصوص.

دراسة أجنيهوتري (١٩٩٢) Agnihotri

تشير هذه الدراسة إلى أن عددا من مقاييس الانقرائية التي طورت باللغة الإنجليزية قد استخدمت في بناء الكتب المدرسية المقررة على تلاميذ المدارس بالهند ، وتبين أن المداخل الجديدة في الانقرائية تؤكد على النحو، و صعوبات الفهم ، والتنظيم ، وأن هذه الأمور هي التي نحكم من خلالها على سهولة انقرائية الكتب المدرسية أو صعوبتها.

دراسة بيك و آخرين (١٩٩٥) Beck And Others

تهتم هذه الدراسة ببيان مدى تأثير انقرائية وقراءة القطع المتضمنة في كتب القراءة قراءة جاهرة في تنمية مهارات التذكر والفهم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، و أكدت هذه الدراسة أن القراءة المرتبطة بالصوت للقطع المتضمنة في كتب القراءة تؤثر تأثيرا ذا دلالة في تنمية مهارات التذكر والفهم عند التلاميذ.

دراسة كير (١٩٩٥) Kerr

اهتمت هذه الدراسة ببيان كيف يمكن الاستفادة من مبادئ علم النفس في تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين وبخاصة تلك التي تتصل بفهم النص وتحليله، وتحديد مستوى انقرائيته ، مع التأكيد على تحويل المعرفة النظرية عن طبيعة عملية القراءة ، والعمليات العقلية التي تتم في أثنائها ، وعن المعسرين من ذوي صعوبات القراءة (dyslexia) لوجود خلل ما في المخ ، إلى واقع عملي ملموس.

دراسة تاول (١٩٩٧) Towell

تقدم هذه الدراسة بعض المقترحات التي من شأنها جعل الكلمات مصدر متعة ومحور استراتيجية وأنشطة فعالة في تعليم القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

دراسة ميللر و آخرين (١٩٩٧) Miller And Others

تقدم هذه الدراسة - من خلال دليل أعـد - وصـفا صـادقا لـبعض الاعتبارات المتنوعة لتعليم القراءة ، والمرتبطة بالأنشطة الصفية ، وبتعرف الكلمات وتنمية المهارات ذات الصلة بها ، كما قدمت رسما بيانيا لنموذج في الانقرائية ، وبعض النصائح لأولياء الأمور والمعلمين فيما يتصل بمسـاعدة أبنائهم وتلاميذهم على النجاح في القراءة.

دراسة إدجر (١٩٩٨) Ediger

تبين هذه الدراسة أن التلاميذ ينبغي أن يصبحوا أكثر تمكنا من مهـارات الهجاء لكي يتفاعلوا تفاعلا إيجابيا مع الآخرين ، كما أنهم ينبغي أن يفهمـوا الكلمات والجمل التي يقرءونها ، ولذلك ينبغي على معـدي كتـب القـراءة لهؤلاء التلاميذ أن يتخيروا ما يتناسب معهم من حيث السهولة والصـعوبة ، وخبراتهم السابقة حول هذه الكلمات والجمل وما تثيره من معان ودلالات .

دراسة بولوير وفولي (١٩٩٨) Boulware & Foley

اهتمت هذه الدراسة بمقارنة أربعة مستويات من انقرائية كتـب القـراءة للتسلية اختيرت بواسطة تلاميذ الصف الرابـع ، و أوضـحت الدراسـة أن التلاميذ اختاروا الكتب التي تتفق مع اهتماماتهم ، بصرف النظر عن مستوى انقرائية هذه الكتب ومدى مناسبتها لمستوياتهم أو قدراتهم القرائية.

دراسة جريفز ، جول و جريفز (١٩٩٨) Graves، Juel & Graves

تهتم هذه الدراسة بمساعدة التلاميذ على أن يصبحوا قادرين على القراءة مدى الحياة ،و أن يصلوا إلى حد التمكن من مهارات القـراءة الناقـدة بمـا يمكنهم من النجاح في القرن الحادي والعشرين ، وحـددت هـذه الدراسـة الاهتمامات الملحة للتلاميذ وأكدت ضرورة أن تختار الموضوعات القرائيـة التي يدرسونها في ضوء هذه الاهتمامات ، وكذلك الأنشطة التـي يجـب أن يمارسها المدرسون لتنمية مهارات تلاميذهم القرائية.

دراسة سنو ، بيرنز و جريفن (١٩٩٨) Snow, Burns & Griffin

اهتمت هذه الدراسة بمنع صعوبات التعلم في القراءة و التي قد تواجه التلاميذ الصغار ، وذلك من خلال ضمان تقديم مواد قرائية ذات مواصفات انقرائية جيدة ، ووضع استراتيجيات تدريس مناسبة.

دراسة شابيرو، أكاردو وكابيوت (١٩٩٨) Shapiro ،Acardo & Capute

هذه الدراسة عبارة عن مجموعة من ورقات العمل التي قدمت في المؤتمر ، وناقشت العديد من الجوانب المتعلقة بصعوبات القراءة ، وكيف يمكن تعليم هؤلاء التلاميذ من خلال اختيار مواد قرائية ذات مواصفات خاصة تتمشى وطبيعتهم.

دراسة فورسث وورولار (١٩٩٨) Roller& Forsyth,

تهتم هذه الدراسة بمساعدة المعلم في اتخاذ القرارات واستخدام التدريبات التي تساعد التلاميذ في سن العشر سنين من القراءة في المستوى الأول ، والأخذ بأيديهم لكي يصبحوا أكثر اعتمادا على أنفسهم في القراءة .

دراسة هيبرت ورافييل (١٩٩٨) Hiebert & Raphael

انطلقت هذه الدراسة من أن المعلمين و أولياء الأمور- على حد سواء - يتطلعون لأن يكون بين أيدي أبنائهم نصوص سهلة ومناسبة لمستوياتهم ، ولذلك فقد اهتمت بتقديم نظرة شاملة لما ينبغي أن تكون عليه كتب القراءة ، والاستراتيجيات التي تدرس بها ، وكذلك وسائل التقويم.

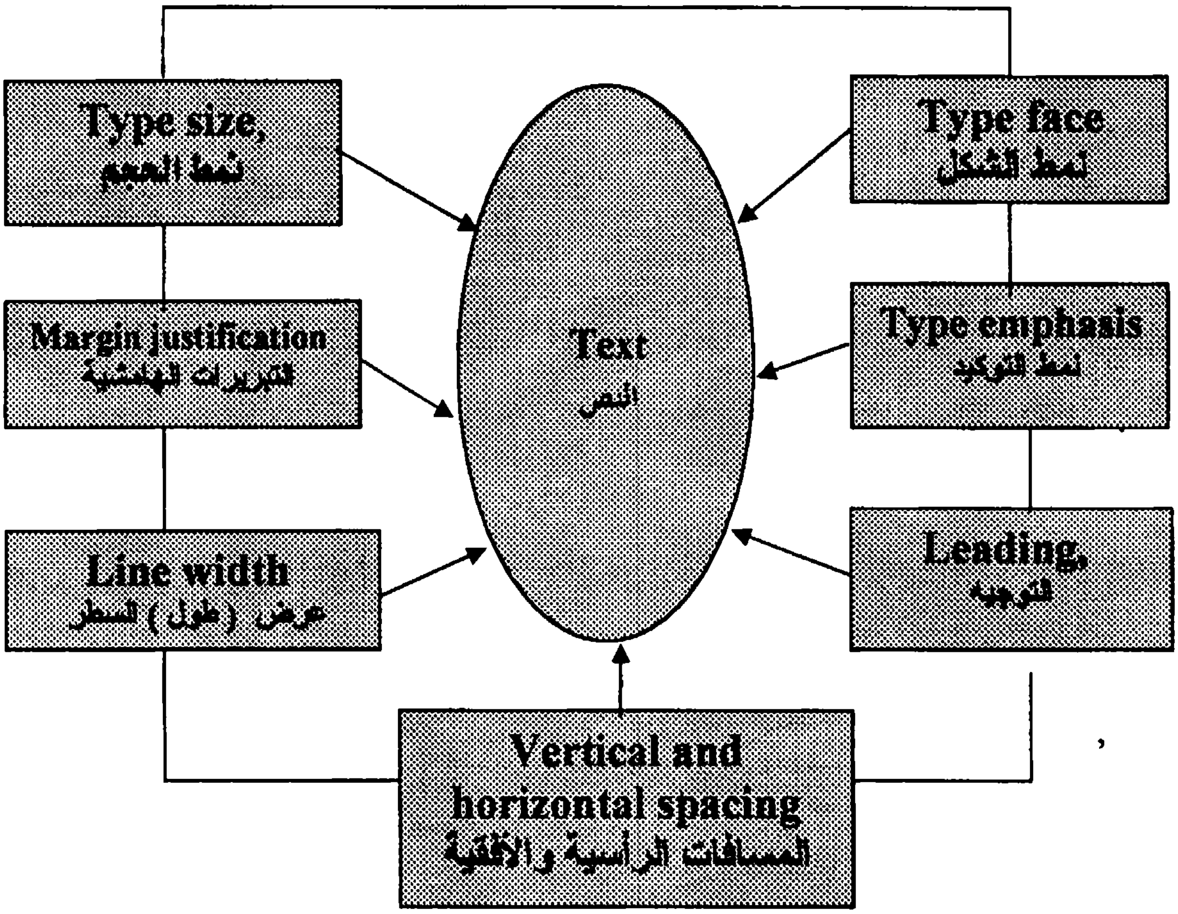
دراسة ووردن (١٩٩٨) Worden

بينت هذه الدراسة أن اختيار محتوى النصوص يمكن أن يتم في إطار وجهتي النظر التاليتين :

○ **الأولى** : مبدع النص ومؤلفه.

○ **الثانية** : مكونات النص نفسه.

وبينت هذه الدراسة مدى تأثير تركيب النص وتنظيمه كمؤثر أساسي في التحصيل القرائي ، و أن تفاعل المتعلم مع النص على جانب كبير من الأهمية لأنه يساعد المتعلم في النجاح الأكاديمي ، ووضعت مجموعة من المعايير كما هو مبين بالشكل التالي :



شكل (٢)

معايير انقرائية النص المكتوب وفقا لدراسة ووردن

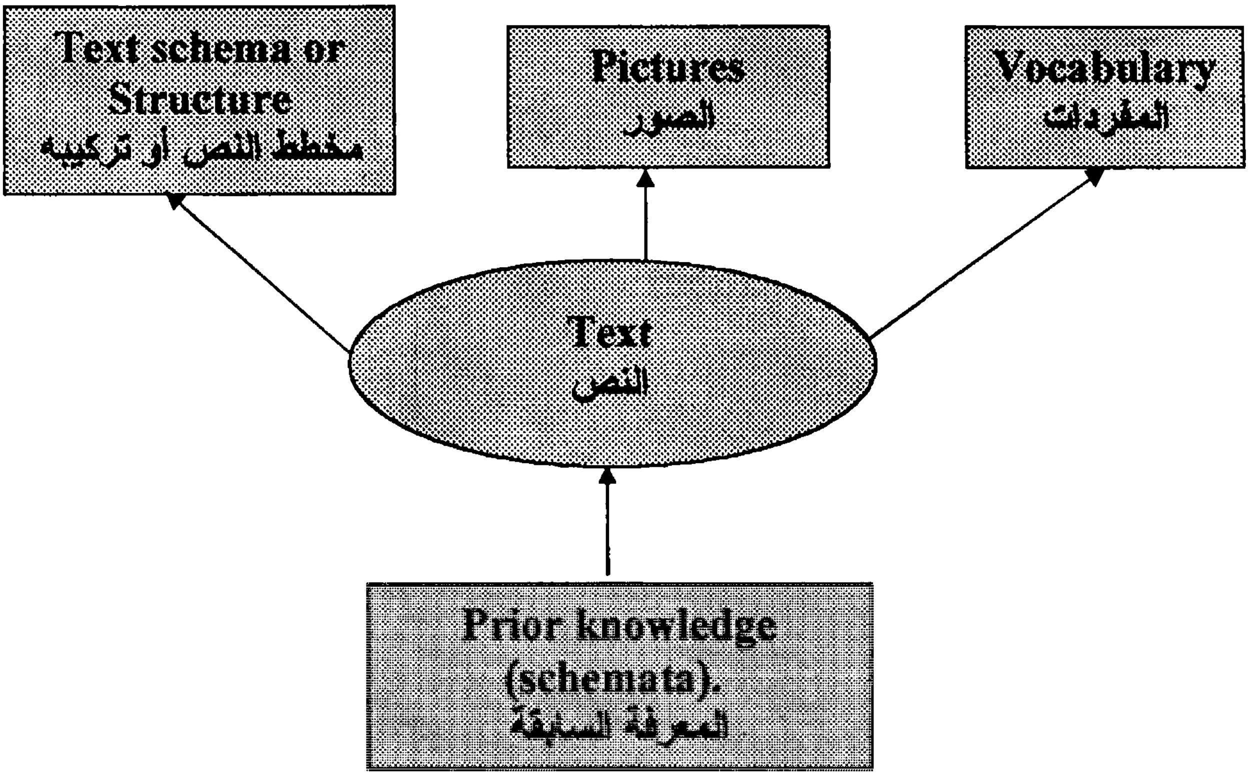
دراسة بيو (١٩٩٩) Bao

تهتم هذه الدراسة بمقارنة المعايير الأساسية التي تبنى في ضوئها الكتب المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المجتمعين الصيني والأمريكي ، وبينت أن الكتب المدرسية في المجتمع الأمريكي تختلف في بنائها ومضمونها عن الكتب المدرسية في المجتمع الصيني ، فالكتب المدرسية الأمريكية تؤكد على بعض الأمور مثل : الحقوق الشخصية ، الحرية ، الهوية ، والتراث الدستوري ، أما الكتب المدرسية الصينية تؤكد المبادئ الخمسة للحب (Five-Love principles) : حب الوطن ، حب الناس ، حب العمل ، حب العلم ، حب النظام والقيادة) ، كما بينت الدراسة كيف يمكن لمعدي كتب تلاميذ المرحلة الابتدائية أن يستهدوا بهذه المعايير في بنائهم لها، مع مراعاة أن تتمتع هذه الكتب بدرجة عالية من الانقرائية .

دراسة كانج (١٩٩٩) Kang

هدف هذه الدراسة التحقق من أن القراء من تلاميذ الصفين الأول والثاني يدركون معنى المتن ، وكيف أنهم يربطون ذلك بإدراكهم ومعتقداتهم عن القراءة لهذه المتون ؟،

وأوضحت هذه الدراسة أن هؤلاء التلاميذ لهم معاييرهم الخاصة في الحكم على انقرائية كتب القراءة تتصل بالمفردات ، الصور ، تركيب النص، المعرفة السابقة لمحتوى النص ، كما هو موضح بالنموذج التالي :



شكل (٣)

معايير انقرائية النص المكتوب من وجهة نظر التلاميذ وفقا لدراسة كانج

دراسة هوك (١٩٩٩) Hoke

اهتمت هذه الدراسة بالمقارنة بين معادلتين من معادلات الانقرائية للحكم على كتب القراءة للتسلية هما Fry Readability Graph and the Flesch-Kincaid Grade Level. ، وأكدت هذه الدراسة أن معايير الانقرائية ما هي إلا موجهات تساعد في اختيار المواد القرائية ، ويجب ألا يقتصر عليها فقط في الحكم على المواد القرائية – و أكدت ضرورة الاعتماد على وسائل أخرى إضافة لها.

دراسة دونوفان ، سمولكن و لوماكس (٢٠٠٠) Donovan & Lomax و Smolkin

اهتمت هذه الدراسة ببيان أثر الجنس والنوع الأدبي في المختارات القرائية لتلاميذ الصف الأول من مستويات اجتماعية واقتصادية متنوعة ، كما اهتمت بتوضيح العلاقة بين الإحباط وملاءمة مستوى النص لاهتمامات ودوافع التلاميذ.

دراسة بالتش و سوزيالوزن (٢٠٠٠) Baltische & Sozialwissen

تقدم هذه الدراسة دليلا لتقويم الكتب المدرسية وتطويرها من خلال إلقاء الضوء على بعض الأمور المهمة ذات الصلة بإنشاء النصوص المتضمنة في هذه الكتب ، مثل : تقويم الكتب المدرسية بالتجريب ، تحليل الكتب المدرسية، معادلات الانقرائية ، استخدام الكمبيوتر في كتابة النصوص وتحليلها ، معايير الانقرائية الجيدة للنصوص ، الاهتمام التي يمكن أن تنميها النصوص ، أهمية الرسوم التوضيحية والبيانية في النصوص ، إكساب القيم ودور النص نحوها.

تعليق على الدراسات الأجنبية :

من خلال العرض السابق للدراسات الأجنبية التي أجريت في مجال الانقرائية تتضح الأمور التالية :

أن قضية الانقرائية تعد من القضايا التربوية المهمة التي شغلت بال المتخصصين في مجال اللغة وتعليمها بصرف النظر عن طبيعة هذه اللغة ، فتناولوها بالبحث والدراسة كما حدث على مستوى المتخصصين في مجال اللغة العربية وتعليمها.

أن تناول هذه القضية لم يتم في جانب واحد فقط من جوانب الانقرائية ، وإنما امتد ليشمل معظم الجوانب ذات الصلة بانقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية ، شأنه في ذلك شأن ما تم بالنسبة للدراسات العربية التي أجريت في هذا المجال.

أن الدراسات الأجنبية التي أجريت في مجال الانقرائية يمكن أن تتدرج تحت هذه التصنيفات :

- دراسات اهتمت بتطوير انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير جديدة تتصل بالمتلقي أكثر من اتصالها بالنص ذاته ، كما وضح في دراسة كل من : تاول (١٩٩٧) Towell ، ميللر و آخرين (١٩٩٧) Miller And Others ، بولوير وفولي (١٩٩٨) Boulware & Foley ، جول و جريفز (١٩٩٨) Juel & Graves ،Graves ، فورسث ورولار (١٩٩٨) Roller& Forsyth, ، و دونوفان ، سمولكن ولوماكس (٢٠٠٠) Donovan & Lomax و Smolkin .
- دراسات اهتمت بتركيب النص وما يتضمنه من مفردات وصور وتراكيب ، كما وضح في دراسة كل من : كلارك (١٩٩٠) Clarck ، ووردن (١٩٩٨) Worden ، بيو (١٩٩٩) Bao ، كانج (١٩٩٩) Kang .
- دراسات اهتمت بمعايير اختيار النصوص القرائية وعلاقتها بتمية بعض المهارات المعرفية ، كما وضح في دراسة كل من : فيلدنج (١٩٩٠) Fielding ، بيك و آخرين (١٩٩٥) Beck And Others ، شابيرو، أكاردو وكابيوت (١٩٩٨) ، هيبرت ورافييل (١٩٩٨) Hiebert & Raphael .

- دراسات اهتمت باستخدام الإشارات اللغوية والسياق في التغلب على المشكلات القرائية للوصول إلى درجة عالية من انقرائية النص ، كما وضح في دراسة هنشو (١٩٩٢) Henshaw .
- دراسات اهتمت بتوظيف النحو والضبط الصحيح للكلمات في زيادة مستوى انقرائية النصوص ، كما وضح في دراسة كل من : بيفر و آخرين (١٩٩١) Bever And Others ،أجنيهوتري (١٩٩٢) Agnihotri.
- دراسات اهتمت بتحديد مستوى النصوص المتضمنة في كتب القراءة ، كما وضح في دراسة كل من : كير (١٩٩٥) Kerr ، إدجر (١٩٩٨) Ediger ، هوك (١٩٩٩) Hoke .

تعليق عام على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق للدراسات العربية و الأجنبية التي أجريت في مجال انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية يتضح التالي :

- التأكيد على أهمية البحث في مجال الانقرائية ، وضرورة وضع معايير خاصة بالمادة المقروءة ، سواء أكانت هذه المعايير خاصة بالنص ذاته ، من حيث محتواه ومفرداته ، وتراكيبه ، وصوره ، و إخراجه ، أم خاصة بالتلميذ المتلقي والقارئ لهذه النصوص / من حيث مستواه العقلي والقرائي ، واهتماماته وميوله وخبراته .
- أن الدراسات الأجنبية كانت أكثر شمولا وتعمقا في تناولها لقضية الانقرائية عن الدراسات ، إذ لم تقتصر في بحثها ودراستها لهذه القضية على الأمور الشكلية المرتبطة بالنص ذاته ، و إنما تعدت ذلك إلى التلميذ باعتباره المتلقي الأساسي للنص المكتوب .

- أن الدراسات الأجنبية في تناولها لقضية الانقرائية أكدت أهمية التكامل بين المعلمين و المؤلفين و أولياء الأمور في زيادة انقرائية النصوص والموضوعات المقررة على التلاميذ ، وبخاصة في الصفوف التعليمية الأولى ، كما اهتمت بوضع الأدلة المساعدة لكل من المعلمين و أولياء الأمور في توجيه أبنائهم للتعامل مع النصوص المكتوبة.
- أن الدراسات العربية و الأجنبية قد اشتركت فيما بينها فيما يتصل بقضية قياس انقرائية النصوص ، واستخدام المعادلات الأكثر شيوعا ومناسبة للمرحلة الابتدائية ، فبعضها ركز على قياس انقرائية النصوص بواحدة أو أكثر من الطرق المعروفة ، وبعضها الآخر ركز على كشف العلاقة بين انقرائية النصوص والمستوى القرائي لدى التلاميذ.
- أن الدراسات التي أجريت في مجال انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية قليلة جدا ، إذا ما قورنت بالدراسات الأخرى التي أجريت في مجال انقرائية الكتب المدرسية في مواد أخرى كالعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية في المرحلة ذاتها ، وفي غيرها من المراحل التعليمية الأخرى.

سادسا: الاتجاهات الحديثة في انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية :

من خلال العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية يمكن القول : إن الغاية من تأليف أي كتاب مدرسي أو غير مدرسي تتمثل في نقل معلومات إلى القارئ بهدف تنمية إطاره المعرفي والإسهام – بدرجة ما – في تكوين شخصيته ، و أن نجاح الكاتب في ذلك يتوقف على إمكانية قراءة هذا الكتاب أو ما يطلق عليه (الانقرائية : Readability) ، فإمكانية قراءة النص تتعلق بقضية التواصل بين القارئ والنص ، فالقارئ الجيد – من المحتمل – أن

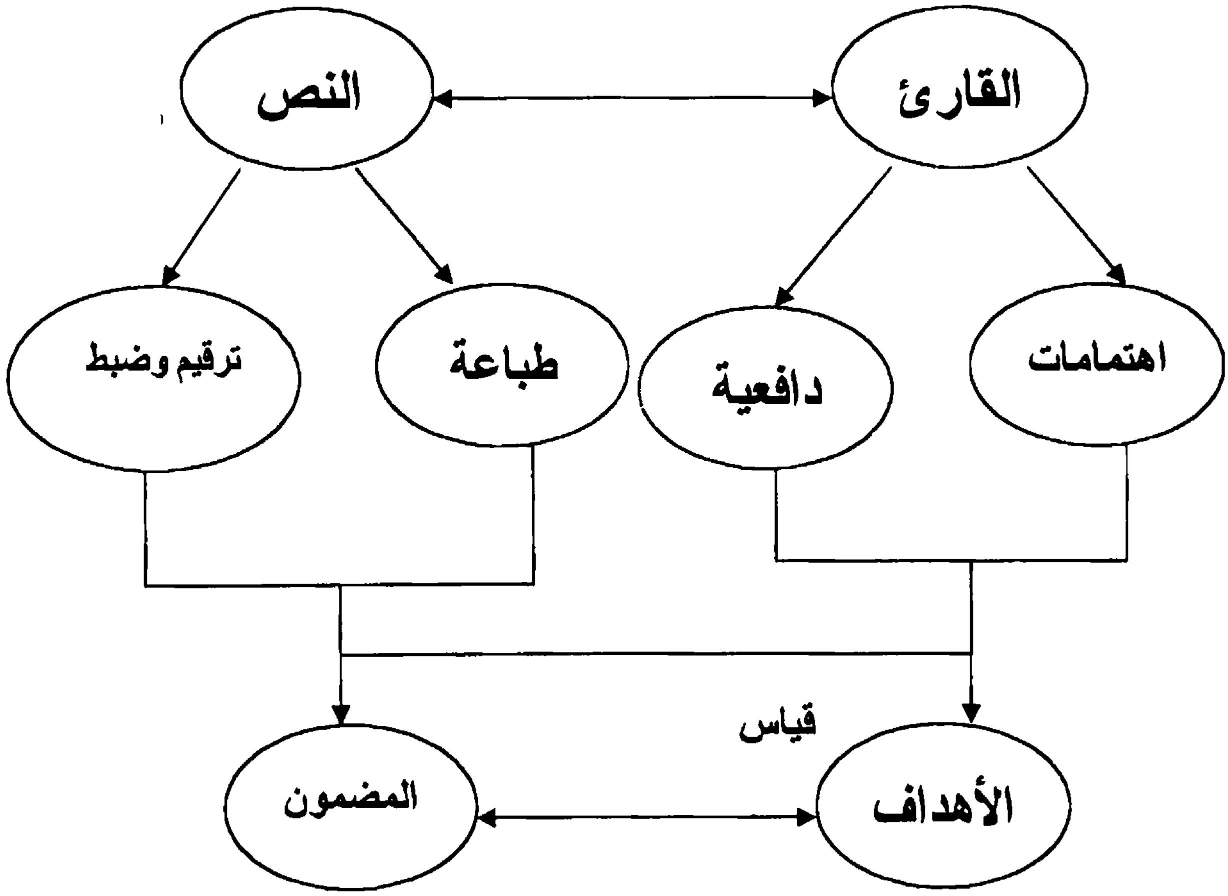
يشعر بالملل من النصوص المكتوبة بصورة معقدة ، أما القارئ غير الجيد فيمكن أن يشعر بالإحباط لما يتضمنه النص من العديد من الكلمات الطويلة ، والكثير من الأفكار والمعلومات ، التي أعدت بطريقة غير مناسبة يمكن أن تحدث نوعا من الإرباك وبخاصة للقارئ الصغير.

وعند التحدث عن قضية التواصل بين القارئ والنص ، تجدر الإشارة إلى أن ذلك لا يقف عند حدود القاري الصغير فقط ، أو عند قراءة النصوص العادية ، وإنما تعدى ذلك كله ليشمل القارئ الكبير ، والقراءة في مجال الأدب والنقد ، ولذلك " فإن القارئ في علاقته بالنص قد بات مشكلة تثير القلق ، وتستدعي الحوار والجدل بين رواد المذاهب النقدية الحديثة ، حتى توزع الفكر النقدي تبعا لهذه المشكلة في اتجاهين : اتجاه يكاد يلغى فيه دور القارئ في عملية التلقي ، واتجاه آخر تبدو فيه ذاتية القارئ وفرديته المستقلة متفوقة إلى حد كبير.

إن الشيء الأساسي في قراءة أي عمل هو التفاعل بين بنية النص ومتلقيه ، ولذلك ينبغي ألا نقصر الاهتمام على النص ذاته ، و إنما ينبغي أن نهتم أيضا بمتلقيه ، فالنص ذاته لا يقدم إلا مظاهر خطية تتكامل فيما بينها لتكوّن المضمون الذي يريده المؤلف ، وعلى ذلك فإن العمل المكتوب يعتمد على شيئين أساسيين هما : نص الكاتب ، والثاني التحقق الذي ينجزه القارئ.

ولذلك فإن الاتجاهات الحديثة في مجال الانقرائية تفرعت وتنوعت لتشمل كل ما من شأنه تسهيل عملية التواصل بين القارئ والنص لتحقيق الأهداف المنشودة من التعليم بعامة ، والقراءة بخاصة ، والتي تتمثل في تنمية المهارات القرائية ، والاستمتاع بالقراءة ، والقدرة على التعبير الجيد.

وفي هذا الصدد يمكن القول : إن الاتجاهات الحديثة في مجال الانقرائية تبلورت في هذه الأبعاد التي تترجم في الشكل التالي :



الأبعاد الأساسية للانقرائية في ضوء الاتجاهات الحديثة

من خلال الشكل السابق يتضح أن الاتجاهات الحديثة في الانقرائية تعتمد أساسا على المواءمة في النظر إلى كل من النص ، والقارئ ؛ على اعتبار أن كلا منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به حتي تتحقق الغاية الأساسية من التعليم بعامة والقراءة بخاصة ، و إحداث التفاعل المنشود والذي يؤثر تأثيرا إيجابيا على شخصية التلميذ ، المحور الرئيس في عملية التعليم. وفيما عرض لهذه الأبعاد :

- **البعد الأول** : اهتمام القارئ ودافعيته .
- **البعد الثاني** : إمكانية المادة المطبوعة للقراءة .
- **البعد الثالث** : الضبط والترقيم :
- **البعد الرابع** : الاختبارات والمعادلات التي اهتمت بقياس الانقرائية .

البعد الأول : الاهتمام والدافعية Interest and motivation

على الرغم من أهمية هذا العامل في تحقيق قدر كبير من النجاح في القراءة ، وفقا لما أكدته الدراسات التي أجريت في مجال انقرائية المجلات والجرائد (McAdams , 1993 ؛ فإن الالتفات إليه وتناوله - كمؤثر أساسي في انقرائية الكتب - ليس على المستوى المرجو.

وللاهتمام والدافعية أثر كبير في إقبال التلاميذ على قراءة الكتب ، ويؤكد ذلك أن شخصا ما مهتما بالقراءة عن الإلكترونيات يكون أكثر تحمسا وتواصلا مع نص مكتوب في مجلة تهتم بهذا المجال ، في حين لا يحدث هذا الحماس والتواصل مع كتاب في التاريخ كتب بلغة سهلة بسيطة.

ونظرة فاحصة لواقعنا التعليمي تؤكد أن الدافعية لقراءة الكتب المدرسية منخفضة إلى حد كبير ، يؤكد ذلك استعانة التلاميذ بكثير من الكتب الخارجية كبديل للكتاب المدرسي ، هذا ليس في مصر فقط ، و إنما على المستوى العالمي ، لدرجة أنه أصبح يطلق على الكتاب المدرسي " الكتاب الذي لن يقرؤه أحد إلا إذا كان مضطرا لذلك" ، وهذا يعني من الناحية العملية أن الكتب المدرسية ينبغي أن تكون أبسط مما هي عليه الآن ، وأن تبنى في ضوء اهتمامات التلاميذ ، وأن تثير دافعيتهم نحو القراءة والتعلم.

البعد الثاني : إمكانية المادة المطبوعة للقراءة Legibility of print

من المحتمل أن يكون التلميذ قارئا جيدا ، ويقرأ بمعدل ٢٥٠ - ٣٠٠ كلمة في الدقيقة ، تتحرك عيناه في سلسلة من الحركات السريعة ، ولكن قد يتخلل ذلك من ٨ – ١٠ وقفات في السطر العادي ، تستهلك حوالي ٩٠ % من زمن القراءة ، مما يجعلها أقل سرعة و إن كانت أكثر فهما ، ولكن ذلك يعكس أن هناك خللا ما فيما يتصل بالطباعة بما قد يؤثر على انقرائية الصفحة المطبوعة.

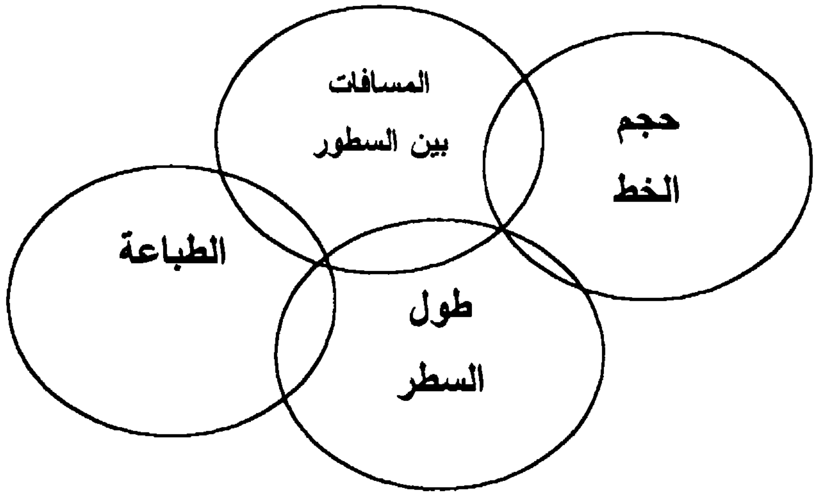
ويقصد بالطباعة هنا : نوع الخط ، التخطيط أو التنظيم الكتابي ، بناء الجملة وتركيبها.

نوع الخط :

من المعروف أن هناك خطوطا كثيرة ومتنوعة ؛ وبعض هذه الخطوط أكثر قابلية من غيرها و بخاصة لتلميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وعليه فينبغي أن يكون نوع الخط المستخدم في الكتابة هو أحد المعايير التي ينبغي مراعاتها في الحكم على انقرائية الكتب المدرسية ، وفي هذا المجال توصي الدراسات السابقة إلى ضرورة أن تكون الحروف والخطوط المستخدمة في كتب الأطفال كبيرة وواضحة ، لتناسب مدى إدراكهم.

التخطيط أو التنظيم الكتابي :

يمكن التعرف على العوامل التي تتداخل في عملية التخطيط أو التنظيم الكتابي من خلال النظر إلى الشكل التالي :



شكل (٥)

العوامل التي تتداخل في عملية التخطيط أو التنظيم الكتابي

من خلال الشكل السابق يتضح أن العوامل التي تتداخل في عملية التخطيط أو التنظيم الكتابي تتمثل فيما يأتي :

- حجم الخط
- طول السطر
- المسافات بين السطور و الكلمات .
- الطباعة

ولذلك ينبغي التأكيد على اختيار مواد قرائية تتحقق فيها الشروط المتصلة بحجم الخط وطول السطر ومراعاة المسافات بين السطور والكلمات بما يساعد في إحداث حركات فاعلة للعين في أثناء القراءة.

بناء الجملة وتركيبها :

العنصر التالي الذي يؤثر في إمكانية قراءة النص المطبوع يتعلق بالكلمات والجمل التي يختارها المؤلف ، وهذا العنصر هو أسهل العناصر

قبولا للقياس ، فالجمل القصيرة التي تتكون من كلمات قليلة تتناسب مع عمر قرائي ، يختلف عن العمر القرائي الذي تتطلبه جمل طويلة محتوية على عبارات نعتية وكلمات مقطعية.

البعد الثالث : الضبط والترقيم :

من الضروري أن يضبط الكتاب المدرسي ضبطا شبه كامل - وبخاصة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية - فلا تُغفل منه إلا حروف المعاني وبعض الحروف الساكنة.

إن الحركات التي نغفل رسمها في الكتب المدرسية هي حروف متممة للكلمات ، وقد أهملت كثيرا حتى ظنها بعض المعاصرين قيما صوتية ثانوية، فتسامحوا فيها بالحذف والتغيير والتشويه ، إنها في أول الكلمة ووسطها وآخرها حروف كاملة تسهم في تأدية المعنى وتحديده ، فإن لم تعط حقها في القراءة والكلام والتفكير ، فسد المعنى أو دخله الاختلال والسطحية ، فلا بد من إثبات كل رمز صوتي يساعد على ضبط الكلمة ، حركة كان ، أو همزة، أو تضعيفا أو تنوينا ، وإذا أضفنا إلى هذا علامات الترقيم ، فوضعنا كلامنا في المكان المناسب بعناية ودقة ، قدمنا للقارئ - وبخاصة القارئ الصغير - خدمة ناجعة ، تساعده على فهم المعنى ، وتعلم اللفظ السليم في القراءة والتعبير ، فإذا هو يعطي كل حرف حقه من الصوت ، وكل كلمة وجملة وعبارة حقها من الأصوات والنبرات والأداء.

البعد الرابع : الاختبارات والمعادلات التي اهتمت بقياس الانقرائية .

غالبا ما يطرح هذا السؤال في أثناء اختيار الكتب المدرسية : كيف يمكن أن نحدد المستوي القرائي لكتاب ما ؟

إن الإجابة عن مثل هذا السؤال تختلف من شخص إلى آخر ، فهناك من يلجأ إلى الطرق السهلة في التحديد ،وهناك من يلجأ إلى طرق تحتاج إلى بذل الجهد و إعمال العقل ، و أسهل طريقة لتحديد المستوى القرائي للكتاب ، تتمثل في الاكتفاء بما ذكره هذا الكتاب من تحديد للعمر القرائي أو الزمني له، فالعديد من الناشرين والمؤلفين يحرصون على ذكر ذلك في صفحة الغلاف الخارجي ، و إن كان ذلك يحدث بأشكال متعددة ، كأن يقال (RI 3) ، ويعني المستوى الثالث ، أو (009 – 007) ، وتعني الأعمار من ٧ – ٩ سنوات وهكذا.

ومن المفضل لمعرفة مدى كفاءة الكتاب المدرسي ، تحديد العمر العقلي للنصوص المتضمنة فيه ، وذلك لتعرف مدى توافقها مع العمر القرائي للتلاميذ.

والعمر القرائي الذي يستخدم في هذا السياق يشير إلى العمر الزمني للقارئ الذي يستطيع أن يقرأ نصا ما ويفهمه ، فالنص الذي له عمر قرائي يقدر بسبع سنوات هو النص الذي يستطيع أن يقرؤه تلميذ في سن السابعة ويفهمه .

ومن المعلوم أن هناك أساليب كثيرة لقياس العمر القرائي للتلاميذ ، تعكس قدرا ما من التطور الذي لحق بالانقرائية ودراستها ، أذكر منها ما يلي :

- أسلوب الأحكام Judgment technique
- أسلوب السؤال والإجابة Question and answer technique
- أسلوب التتمة (Cloze technique)
- أسلوب مطابقة النص بقائمة مفردات معيارية

Comparison of text with standard word lest

- أسلوب حساب طول الجملة وعدد المقاطع الصوتية
Calculation involving the sentence length and number of syllables

أسلوب الأحكام Judgment technique

يستند هذا الأسلوب في تقدير مقروئية المادة التعليمية المقررة على التلاميذ على أحكام عدد من الحكام ممن لهم اهتمام بهذه المادة من كتاب وناشرين و معلمين و أمناء مكتبات .. ، ولعل الاستناد إلى حكم المعلمين وغيرهم من الممارسين للعمل التربوي في تقدير مستوى انقرائية كتاب ما أمر له أهميته ، فالمعلم أقدر من غيره على القيام بهذا العمل ، لأنه أكثر اتصالا بالتلميذ ، وهو بالتالي أكثر معرفة بميوله وقدراته ، و إن تقديره سيكون أكثر دقة وملاءمة من غيره ممن يشتغلون بالكتاب.

وهذا الأسلوب - و إن كان يتسم بالسهولة والبساطة - إلا أنه يفتقر إلى الدقة والموضوعية.

أسلوب السؤال والإجابة Question and answer technique

يتم من خلال هذا الأسلوب تقديم نص ما لتلاميذ في أعمار مختلفة ليقرءوه ، ثم تعطى لهم مجموعة من الأسئلة لقياس مستوى الفهم لهذا النص، ومن خلال إجابتهم يقدر هذا المستوى ، وبالتالي العمر القرائي وهذا الأسلوب - في كثير من الأحيان - يعطي نتائج غير حقيقية.

أسلوب التتمة (Cloze technique)

ويتم من خلال هذا الأسلوب تقديم نص معين للتلميذ ، حذفت منه كلمات معينة بنظام معين ، ثم يكلف بكتابة هذه الكلمات المحذوفة ، فإذا استطاع أن يتنبأ بالكلمة الأصلية التي كانت بالنص أساسا أعطي درجة كاملة ، و إذا لم يستطع ذلك بل كتب كلمة مقاربة في المعنى للكلمة الأصلية أعطي نصف

درجة ، فإذا عجز عن الاثنين حرم من الدرجـة ، وهكـذا يحسـب العمـر القرائي لهذا النص ، و يأخذ على هذا الأسلوب أنه مستهلك للوقت.

أسلوب مطابقة النص بقائمة مفردات معيارية Comparison of text with standard word lest

ووفقا لهذا الأسلوب يتم مطابقة الكلمات المتضـمنة بـالنص بالكلمـات المتضمنة في قوائم معيارية أعدت بواسطة متخصصين في هـذا المجـال ، ويحسب العمر القرائي للنص وفقا لهذا الأسلوب ، ويؤخذ عليه أنـه ممـل ، ومن الاختبارات الشهيرة في هذا المجال اختبار ديل شال.

أسلوب حساب طول الجملة وعدد المقاطع

Calculation involving the sentence length and number of syllables

يشير كل من هاريسون ، و جورج كلير إلى وجود أكثر مـن (٢٠٠) مائتي اختبار من الاختبارات المشهورة والتي تهتم بقياس العمـر القرائـي ، وبالتالي انقرائية النصوص من خلال قياس طـول الجمـل وحسـاب عـدد المقاطع ، دونما اهتمام بترتيب الكلمات داخل الجمل ، على الرغم من وجود اختبارات أخرى اهتمت بذلك.

وفي بعض الأحيان يطلق على هذه الاختبـارات معـادلات الانقرائيـة Readability Formulas ، وتعرف المعادلة بأنها : أداة تنبئية تسـتخدم فـي حساب متغيرات الكلمة والجملة في قطعة مكتوبة ، وذلك لتوفير مؤشر كمي وموضوعي لمستوى الصعوبة.

ومن أكثر هذه الاختبارات أو المعادلات شيوعا ما يلي :

- معادلة ديل وشيل Dale & chale readability Formula
- اختبار جننج فوج للانقرائية Gunning 'FOG' Readability Test
- معادلة فليش Fleach readability Formula

- نموذج فراي البياني للانقرائية Fry Readability Graph
- معادلة فلسك – كينسيد Flesch-Kincaid Formula
- معادلة باورز – سمنر – كيرل Powers-Sumner-Kearl Formula
- معادلة ماكلوفلين – سموج McLaughlin 'SMOG' Formula
- معادلة فوركاست FORCAST Formula

ونظرا لأن من بين هذه المعادلات ما يصلح لكتب المرحلة الابتدائية ومنها مالا يصلح لها ؛ لذا فسوف أقصر الحديث عن المعادلات التالية – رغم قدم بعضها – لصلاحيتها لقياس انقرائية كتب المرحلة الابتدائية من جهة ، واستمرارية استخدامها في عصرنا الحديث.

معادلة ديل وشيل Dale & chale readability Formula

تعتمد على حساب عدد الكلمات في الجملة ، وبدلا من استخدامها معدل طول الكلمة في الجملة ، فإنها تستخدم عدد الكلمات غير الموجودة في قائمة الكلمات الشائعة الخاصة بالمعادلة ، وهي مصممة لتحديد صعوبة المواد القرائية من المرحلة الابتدائية حتى المستويات الجامعية.

معادلة فليش Fleach readability Formula

تعتمد هذه المعادلة على حساب معدل طول الجملة بالكلمات ، ومعدل طول الكلمات بالمقاطع ، وتستخدم في تحديد صعوبة المواد القرائية من المرحلة الابتدائية حتى المستويات الجامعية.

نموذج فراي البياني للانقرائية Fry Readability Graph

ظهرت هذه المعادلة في عام ١٩٧٧ على شكل رسوم بيانية ، وتعتمد على حساب معدل المقاطع ، وعدد الجمل في النص ، وهي مصممة لتحديد درجة الانقرائية لكل المستويات ، ويقوم أساسا على اختيار (١٠٠) كلمة

بطريقة عشوائية من الكتاب ، ثم نقوم بحساب عدد الجمل ، وعدد المقاطع ، ثم نقارن عدد الجمل بعدد المقاطع للحصول على المستوى القرائي للكتاب.

وقد يبدو ذلك دقيقا ، غير أنه لا يعتمد عليه بالنسبة للمحتوى ، فبعض عناوين الكتب قد يكون منخفضا ،ولكنه يحتوي على كثير من التفصيلات التي لا نرغب في أن يقرأها الطفل ، لإضافة إلى انه أكثر صلاحية ومناسبة لمقالات المجلات والجرائد أكثر من صلاحيته ومناسبته للكتب المدرسية.

معادلة باورز – سمنر – كيرل Powers-Sumner-Kearl Formula

وتعد هذه المعادلة هي الوحيدة المناسبة لكتب المرحلة الابتدائية ، وتتم من خلال اختيار عينات من ١٠٠ كلمة ، ثم يتم حساب معدل طول الجملة بقسمة عدد الكلمات على عدد الجمل ، وتقريب عدد الجمل إلى أقرب عشرة عند الضرورة ، ثم يحسب معدل عدد المقاطع لكل ١٠٠ كلمة.

أما في اللغة العربية فلا توجد – في حدود علم الباحث – سوى معادلتين هما : معادلة بندر داود ١٩٧٧ ، ومعادلة AL-Heeti (1984) ، وهما مصممتان لتحديد انقرائية النصوص القرائية في المرحلة الابتدائية.

ويلاحظ من العرض السابق أنه منذ عام ١٩٨٤ لم تظهر في البيئة العربية معادلة جديدة معتمدة على المعادلات الإحصائية لحساب انقرائية النصوص ، أو المواد المقررة على التلاميذ بعامة ، وتلاميذ المرحلة الابتدائية بخاصة ، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى تداخل عوامل أخرى تؤثر في انقرائية النصوص لا ترجع إلى النص ذاته ، و إنما ترجع إلى المتلقي ، من أهمها ميوله واستعداداته واهتماماته بالنص المقروء.

سابعا: خلاصة

من خلال العرض السابق يمكن التأكيد على بعض الأمور ذات الصلة بالانقرائية منها :

- مفهوم الانقرائية
- العوامل المؤثرة في الانقرائية
- طرق قياس الانقرائية
- كيف يمكن الاستفادة من هذه الورقة البحثية ؟

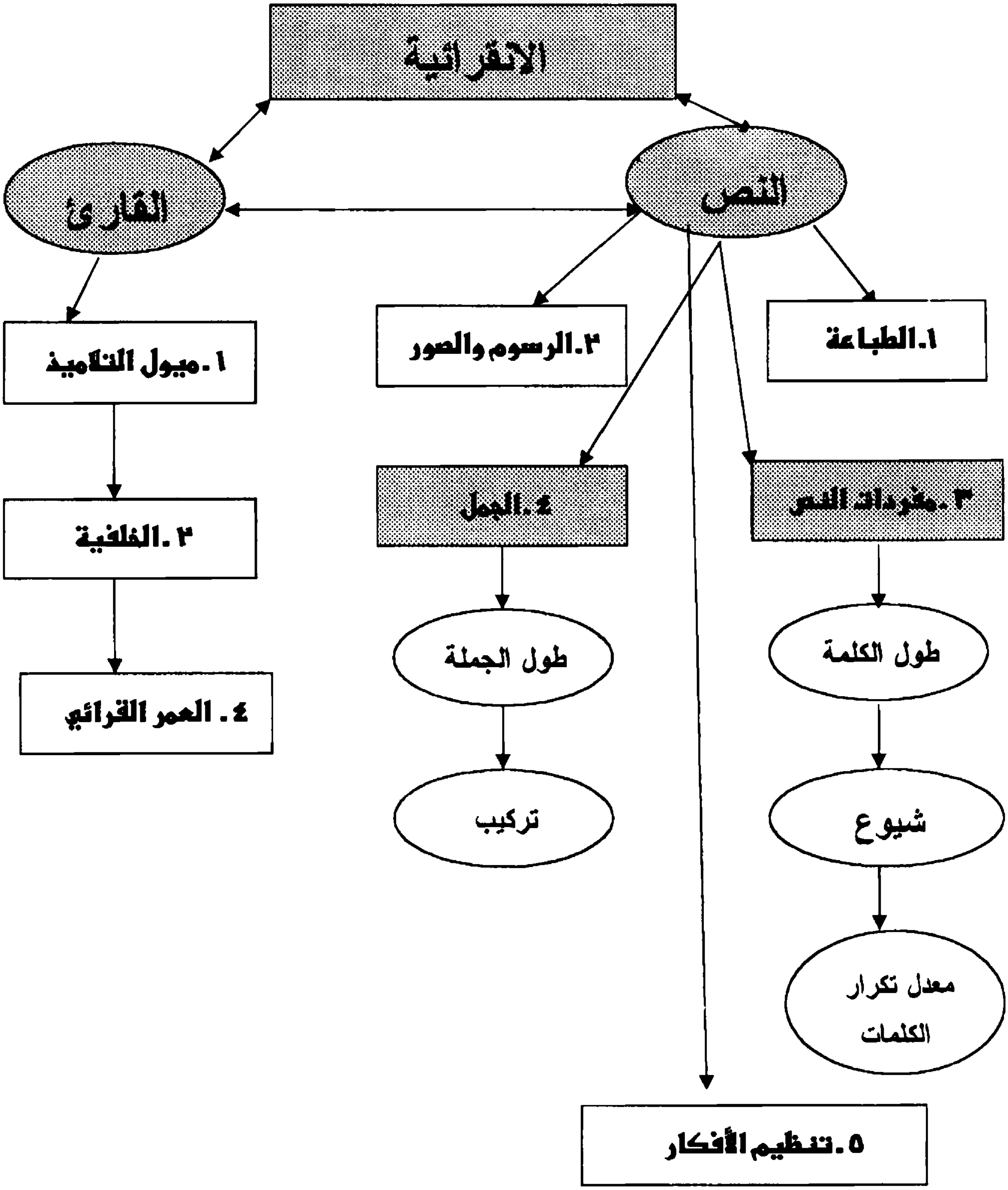
وفيما يلي عرض موجز لكل أمر من الأمور السابقة :

مفهوم الانقرائية :

اتضح من العرض السابق أنه على الرغم من وجود كثير من التعريفات لكلمة الانقرائية ، فإنها جميعا تؤكد على أهمية كون النص سهلا مرنا يسيرا لا صعوبة فيه على القارئ ،متمشيا مع ميوله واهتماماته ، ومثيرا لعقله ووجدانه.

العوامل المؤثرة في الانقرائية

اتضح من العرض السابق أن هناك كثيرا من العوامل التي تؤثر في انقرائية كتب القراءة في المرحلة الابتدائية ، يمكن توضيحها من خلال الشكل التالي :



شكل (٦)

العوامل المؤثرة في الانقرائيـــــة

من خلال الشكل السابق يتضح أن هناك بعض العوامل التي تؤثر في انقرائية كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية ، بعضها يرجع للنص ، وبعضها الآخر يرجع للقارئ (التلميذ) ، على النحو التالي :

العوامل التي ترجع إلى النص :

- **الطباعة** : فوضوح المادة المقروءة أمر مهم لجعل النص سهلا في قراءته، وتسهم جوانب الطباعة والتنسيق المتمثلة في حجم الحروف ، وطول الأسطر ، والمسافات بين الكلمات والأسطر ، ونوعية الورق.
- **الصور والرسوم** : فهي ذات أهمية في إثارة القارئ - وبخاصة القارئ الصغير - ومساعدته في فهم ما يقرأ.
- **مفردات النص** : حيث تلعب مفردات النص دورا مهما في سهولة المادة المقروءة أو صعوبتها ، ولذلك اهتمت الدراسات بقياس طول الكلمة ، و مستوى شيوعها ، ومعدلات تكرارها بهدف زيادة مستوى انقرائية المواد المكتوبة.
- **الجمل** : كما هو الحال بالنسبة للمفردات ، فإن الجمل تعد عاملا مهما من العوامل المسئولة عن سهولة مادة ما أو صعوبتها ، ولذلك اهتمت الدراسات الخاصة بالانقرائية بها ، وأشارت إلى أن الجمل القصيرة أسهل في القراءة من الجمل الطويلة ، بشرط أن تتوفر في كلماتها الشروط السابقة ، فقصر الجمل ليس شرطا في معظم الأحيان لسهولة الجملة ، إضافة إلى ضرورة الابتعاد عن التعقيد في تركيب الجمل.
- **تنظيم الأفكار**: فتنظيم الأفكار من حيث ترابطها وتسلسلها ، وعدم ازدحام الفقرة الواحدة بها ، والإقلال من الإسهاب في عرض الفكرة يساعد في زيادة معدل انقرائية النص.

العوامل التي ترجع إلى القارئ :

- **ميول التلميذ** : فمراعاة ميول التلميذ يعد من العوامل المساعدة في ارتفاع معدل انقرائية النصوص المقررة ، وبالتالي مستوى فهم التلميذ لها.
- **الخلفية الثقافية** : حيث تؤكد الدراسات الحديثة أهميـــة الخلفيـــة الســـابقة للتلميذ، سواء أكانت متمثلة في عاداتهم وتقاليـــدهم ومعتقـــداتهم ، أم فـــي خلفيتهم العلمية واللغوية ، في تنمية قدرته على الفهم ، وبالتـــالي تســـهم بدرجة كبيرة في زيادة معدل انقرائية النصوص.
- **العمر القرائي** : حيث إن معرفة العمر القرائي للتلاميذ و إعداد النصوص القرائية في ضوئه أمر له أهميته.

طرق قياس الانقرائية :

وضح من خلال هذه الورقة أن هناك معادلات كثيرة لقياس الانقرائية منها :

- أسلوب الأحكام
- معادلات الانقرائية
- الاختبارات

- **أسلوب الأحكام** : يستند هذا الأسلوب في تقدير مقروئية المادة التعليميـــة المقررة على التلاميذ - كما سبق توضيحه - على أحكـــام عـــدد مـــن الحكام ممن لهم اهتمام بهذه المادة من كتاب وناشرين و معلمين و أمناء مكتبات ... الخ.
- **معادلات الانقرائية** : والمعادلة - كما هو واضح مما سبق - أداة تنبئية تستخدم في حساب متغيرات الكلمة والجملة في قطعة مكتوبـــة ، وذلـــك لتوفير مؤشر كمي وموضوعي لمستوى الصعوبة . ومن بين المعادلات التي عرضت معادلة كل من ديل وشيل ، فلـــيش ، فـــراي ، الهيتـــي ، وباورز- سمنر - كيرل.

- **الاختبارات :** مثل اختبارات الاستيعاب ، واختبارات التتمة ، فاختبارات الاستيعاب هدفها معرف مستوى الفهم الذي وصل إليه التلميذ ، واختبارات التتمة ، هدفها معرفة مدى قدرة التلميذ على إعادة بناء النص كما كان في حالته الأولى قبل حذف بعض الأجزاء ، ويهتم هذا النوع من الاختبارات بقياس مدى التفاعل بين القارئ والنص.

كيف يمكن الاستفادة من هذه الورقة البحثية ؟

السؤال الذي يطرح نفسه الآن – بعد الانتهاء من هذه الورقة البحثية – هو كيف يمكن الاستفادة مما جاء بهذه الورقة ؟ أو بمعادلة أخرى : ماذا بعد هذا العرض؟

لعل الإجابة عن مثل هذا السؤال تكمن في توجيه بعض التوصيات للفئات التي تتعامل مع الكتاب المدرسي بعامة ، وكتب القراءة في المرحلة الابتدائية بخاصة ، كما تكمن في التأكيد على بعض الأمور ذات الصلة بالعلاقة بين النص والقارئ ، وذلك على النحو التالي :

أ ـ الفئات التي تتعامل مع الكتاب المدرسي :

- **المؤلفون :** المؤلف هو مبدع النصوص القرائية التي تتضمنها الكتب المدرسية ، وهو المحرك الأساسي لكل مدخلات المنظومة التعليمية ، ولذلك توصي هذه الورقة المؤلفين الذين يقومون بتأليف كتب القراءة في المرحلة الابتدائية بضرورة توخي الدقة في اختيار النصوص التي تعالج من خلال هذه الكتب مع مراعاة ميول التلاميذ في هذه المرحلة العمرية المهمة في حياة الإنسان ، ومراعاة العوامل المؤثرة في انقرائية الكتب والتي سبق عرضها.

- **المعلمون:** للمعلم تأثير كبير في تبسيط المادة العلمية المعروضة في الكتاب ، ويتوقف عليه - بعد الله عز وجل - نجاح التلميذ أو فشله في القراءة ، ولذلك ينبغي عليه أن يوظف ما لديه من إمكانات تدريسية ووسائل تعليمية وأنشطة منهجية في تحقيق الأهداف المرجوة من درس القراءة ، وأن يثير تلاميذه للتعامل مع الكتاب المدرسي بما يساعدهم في تحقيق هذه الأهداف.
- **التلاميذ:** التلميذ هو محور الاهتمام في العملية التعليمية ، ومن أجله ، وفي ضوء إمكاناته وقدراته أعدت الكتب المدرسية ، ولذلك فعليه أن يقبل على قراءة الكتب دون خوف أو تردد ، وليكن متأكدا من أن سهولة الكتاب أو صعوبته لا تكمن في النص ذاته فقط ، و إنما تكمن في مدى تفاعله مع النص وتقبله له ، ومتابعته لمعلمه.
- **الموجهون والمديرون:** باعتبارهم متابعين للعمل التربوي داخل المدرسة ، وعليهم يقع عبء تزويد المعلمين بما يساعدهم على كيفية تقويم الكتب المدرسية ، وتذليل ما قد يوجد بها من صعوبات قد تعوق أداءهم التدريسي ، وتحقيق أقصى درجة من الاستفادة من الكتاب المدرسي.

ب ـ بعض الأمور ذات الصلة بالعلاقة بين النص والقارئ :

- ضرورة النظر إلى النص على أنه لا يحمل معنى في ذاته ، و إنما يثير كثيرا من المعاني في أذهان قارئيه.
- إن الشيء الأساسي في قراءة أي عمل هو التفاعل بين بنية النص ومتلقيه، ولذلك ينبغي ألا نقصر الاهتمام على النص ذاته ، و إنما ينبغي أن نهتم أيضا بمتلقيه ، ودراسة خصائصه وميوله وقدراته والاستهداء بها عند تأليف الكتب أو اختيارها أو تقويمها.

- ضرورة التأكيد على الاستعانة بكل ما من شأنه تسهيل عمليــة التواصــل بين القارئ والنص لتحقيق الأهداف المنشودة من التعليم بعامة ، والقراءة بخاصة ، مثل تنمية المهارات القرائية ، والاستمتاع بالقراءة.

بعض النماذج
لدروس مُعدة في ضوء مدخل التكامل

- الدرس الأول : العلم فى خدمة الإنسان
- الدرس الثانى : جائزة نوبل
- الدرس الثالث : مصر فى متحف اللوفر
- الدرس الرابع : معاملة الوالدين

الدرس الأول
العلم فى خدمة الإنسان

يعتبر العصر الذى نعيش فيه عصر التقدم العلمى بكل مقاييسه ، فقد استطاع العلم أن يقدم الكثير من الخدمات التى نحتاجها فى حياتنا اليومية ، ولم تتوقف خدمات العلم عند ذلك ، ولكنه تصدى للعقبات التى كانت تقف سداً منيعاً أمام الإنسان فهل فكرت فى حال المكفوف كيف يستطيع أن يقرأ ، أو يتعلم ؟ وهل فكرت فى حال الأصم كيف يستطيع أن يفهم ما يقوله المتكلم؟ أو الذى فقد الساق ، أو الذراع ، أو ولد بعاهة تعوقه عن الحياة فى صورتها السليمة؟

لقد عوض العلم هؤلاء وغيرهم عما فقدوه من بصر ، أو سمع ، أو أعضاء ، فصار المكفوف قارئاً ، واستطاع الأصم أن يفهم قول محدثة ، وتمكن الذى فقد ساقاً أو ذراعاً من مواصلة الحركة كغيره من الأصحاء.

فقد ابتكر أحد العلماء طريقة تطبع بها كتب خاصة بالمكفوفين وهى طبعة الكلمات بحروف مكونة من نقاط بارزة يلمسها المكفوف بأنامله فيعرف ما كتب ، بعد أن يتم تدريبه على معرفة هذه الحروف بالشكل الذى تطبع به وقد عرفت هذه الطريقة باسم طريقة "برايل" نسبة إلى صاحبها ، كما استطاع ضعيف السمع أن يسمع الأصوات بوضوح ، والأصم أن يفهم بعض ما ينطق به المتكلم ، بعد أن يتم تدريبه فى معاهد خاصة على معرفة الكلام من حركة الشفتين ، وحركة الحنجرة ، أو بلغة الإشارة.

أما الذين فقدوا بعض أعضائهم وعـوقهم هـذا الفقـد عـن الحركـة الضرورية، فقد مكنهم العلم من المشي ، والحركة اللازمة بتلـك الأطـراف الصناعية ، وأشياء أخرى كثيرة قدمها العلم للمعوقين فبعـث الأمـل فـى نفوسهم ، ورسم البسمات على أفواههم ، وهذه هى ثمرة العلم الذى يسـخره العلماء لصالح الحياة الإنسانية فى كل جوانبها.

أهـــداف الدرس :

بعد دراسة هذا الموضوع يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :

- يحدد موضع المعلومة بالمقروء.
- يستنبط معنى كلمات جديدة وردت بالدرس.
- يربط بين الكلمات التى تجمعها علاقة.
- يميز الحقائق المتصلة من بين جملة معانى الكلمات.
- يستنتج العلاقة بين الجمل.
- يحدد الأفكار ذات الصلة بالموضوع.
- يقرأ الدرس قراءة صحيحة.
- يطبق قواعد النطق الإملائى.
- ينون الكلمات التى تنتهى بهمزة على السطر على الواو على الياء.
- يرتب كلمات ليكون جملاً مع إجراء تغييرات فى الكلمات.
- يكمل جملاً بكلمات مألوفة.
- يرتب جملاً ليكون فقرات.
- يكمل جملاً بحرفى العطف و / أو.
- يكمل حواراً يرتبط بالمقروء.
- يحول الحوار إلى قصة.

التمهيـــــــيد

- كيف نجح الإنسان فى الوصول إلى القمر ؟.
- ما أهم فوائد العلم فى مجال الزراعة ؟.

سنعرف فى هذا الدرس خدمات أخرى قدمها العلم لأصحاب العاهات.

اقرأ الفقرتين الأولى والثانية :

لتحدد العقبات التى تعوق الإنسان عن الحياة فى صورتها السليمة ..

- ماذا يطلق على العصر الذى نعيشه ؟
- ماذا قدّم العلم لنا ؟
- لم تتوقف خدمات العلم عند ذلك ... تشير ذلك إلى :
  - مدى التقدم العلمى .
  - الخدمات الكثيرة التى قدمها العلم.
  - العصر الذى نعيشه .
  - الكلمة التى وضحت مدى صعوبة العقبات هى :
    - تصدى .
    - العقبات .
    - سداً منيعاً .

أكمل :

- مشكلة المكفوف ....
- مشكلة الأصم ....
- مشكلة من فقد ساقاً أو ذراعاً ....

حل العلم هذه المشاكل فصار :

- المكفوف ....

- الأصم ....

- مَنْ فقد ساقا أو ذراعا ....

أكمل :

- المكفوف لا يستطيع القراءة لأنه ....

- الأصم لا يمكنه فهم الكلام لأنه ....

عزيزى المعلم يمكنك استخدام لوحة الجيوب فتعرض الكلمات : ويخـــرج ثلاثة تلاميذ لوضع بطاقات القائمة الثانية.

صل خطاً بين الكلمة ومفردها :

خدمات	عاهة
عقبات	خدمة
عاهات	عقبة

لم تتوقف خدمات العلم عند ذلك ولكنه تصدى للعقبات :

الكلمة التى أفادت الاستدراك :

لم – ذلك – لكن

نقول :

عوّض الله المهاجرين ديارهم فى مكة بديار فى المدينة.

تصدى المسلمون لكفار قريش.

عوض بمعنى (أعطاه بدلاً - قدم - أخذ)

تصدى بمعنى (قاوم – هاجم – وقف)

استخدم كلا من عوّض - تصدى فى جملتين من إنشائك :

اقرأ الفقرتين الثالثة والرابعة :

لتحدد ماذا قدم العلم لأصحاب العاهات ..

- ما الطريقة التى يقرأ بها المكفوفون ؟

- ما اسم مبتكر طريقة قراءة المكفوفين ؟

- بم يقرأ المكفوف ؟
- ما المرحلة التى تسبق قراءة المكفوف بأنامله ؟
- كيف يتعرف الأصم ما ينطق به المتكلم ؟
- ما نتيجة فقد بعض الناس لساقٍ أو ذراع ؟
- كيف مكنهم العلم من المشى والحركة ؟

نقول :

- ابتكر العلماء آلة التصوير.
- ابتكر اليابانيون الآلة الحاسبة.
- فقد المعاق ساقه.
- فقد أخى ساعته.
- سخّر الله المخلوقات لخدمة الإنسان.
- سخر العلماءُ العلمَ لصالح الإنسان.

تدريـــــب (١)

صل خطاً بين الكلمة ومرادفها :

ابتكر	ضاع
فقد	اخترع
سخر	ذلّل ويسّر

اكتب مفرد :

المكفوفون	....
العلماء	....
الشفتان	....
أعضاء	....
أشياء	....

المعوقون ....

نقـــــاط ....

قدّم العلم الكثير من الخدمات التى نحتاجها فى حياتنا اليومية.

<u>**مثل**</u> : السيارة - القطار - الآلة الحاسبة - الأجهزة المنزلية.

اذكر أمثلة لخدمات أخرى :

لكنه تصدى للعقبات التى كانت تقف سداً منيعاً أمام الإنسان : لأنها :

- تعوق الإنسان عن الحياة فى صورتها السليمة.
- لا تتفق مع طبيعة عصر التقدم.
- لم تقدم خدمات لأصحاب العاهات.

لقد عوّض العلم هؤلاء.

المقصود بـــ هؤلاء :

فبعث الأمل فى نفوسهم .. أى أمل :

- فى ممارسة حياتهم بصورة سليمة.
- فى التعلم والقراءة والفهم والحركة.
- فى التصدى للعقبات التى تقف أمام المعوقين.

رسم البسمات على أفواههم .. أى أنهم :

- كانوا يعيشون فى حزن بسبب عدم قدرتهم على التكيف فى الحياة
- شعروا أن العلم لم يقدم لهم خدمات.
- أحسوا بالنقص مقارنة ببقية الناس.

هذه هى ثمرة العلم : المقصود بهذه الجملة :

- العلم يقدم الكثير من الخدمات.
- العلم وظيفته بعث الأمل فى نفوس أصحاب العاهات.
- العلم مسخر لخدمة الحياة الإنسانية فى كل جوانبها.

اختبر مهارتك (١)

ضع علامة ✓ أمام الفكرة التى وردت بالموضوع :

- العلم فى خدمة الإنسان.
- العلم يقدم خدمات للمعوقين.
- العلم وسيلة تقدم البشرية.
- العلم سخر لخدمة الحياة الإنسانية.
- العلم سبب تقدم الدول الكبرى.
- العلم له إسهامات تضر بالإنسان كالأسلحة والقنابل.

تدريـــــب (٢)

الـــــهدف : تصنيف المعلومات الواردة بالدرس.

الإجراءات : اترك لتلاميذك خمس دقائق لإعادة قراءة الدرس. ثم اترك لهم عشر دقائق للكتابة.

هذا التدريب : يتيح للمتعلم القراءة من أجل غرض معين ، ثم كتابة هذه المعلومات المصنفة تحت عناوين محددة.

أعد قراءة الموضوع لتكتب المراحل التى مرّ بها صاحب كل عاهة حتى تم حل مشكلته:

المكفوف	الأصم	من فقد ساقا أو ذراعاً

◄◄ **لاحظ** التغير الذى حدث فى الكلمات داخل المستطيلات ، ثم أكمل الجمل على غرارها :

العصر الذى نعيشه	الحياة التى نعيشها
عصـــر التقدم بكل مقاييسه	عصر الصناعة بكل مقاييسها
الذى ولد بعاهة تعوقه	التى وُلِدت بعاهة ....
الأصم يفهم قول محدثه	الأصمة تفهم قول ....
يواصل الحركة كغيره	تواصل الحركة ....
يلمسها المكفوف بأنامله	تلمسها المكفوفة ....
بعد أن يتم تدريبه	بعد أن يتم ....
ثمرة العلم الذى يسخره	ثمرة الحياة التى ....

تذكر أن

- إذا كانت الكلمة التى يعود عليها الضمير للمفرد الذكر : العصـــر – التقدم ، فإننا نضع الضمير (ه) فى آخر الكلمة.
- إذا كانت الكلمة التى يعود عليها الضمير للمفردة المؤنثة : الحيــاة – الصناعة، فإننا نضع الضمير (ها) فى آخر الكلمة.

تذكر أن

اليومية	التاء المربوطة نضع نقطتين على الهاء.		
الحياة	عند التنوين نقول :		
الحركة	يوميةٌ	يوميةً	يوميةٍ
بارزة	ثمرةٌ	ثمرةً	ثمرةٍ
معرفة			

الطريقة

الضرورية

ثمرة

الإنسانية

خدمات

جمع المؤنث السالم ينون : خدماتُ خدمات خدماتِ

الكلمات المنتهية بتاء (وهى مفردة) فإنها تنون :

بنت بنتُ بنتاً بنتِ

الهمزة فى آخر الكلمة لها أربع صور :

قرأ / قارىء / شىء / لؤلؤ

تدريـــــب (٣)

أكمل الجدول التالى :

أعداءٌ	أعداءً	أعداءٍ
شىءٌ	شيئاً	شىءٍ
قارئٌ	قارئا	قارئٍ
ملىءٌ		
جزءٌ	جزءاً	جزءٍ
لؤلؤ		
بطء		
وضوء		

تذكر أن

- الهمزة المسبوقة بألف (أعداء) لا نزيد ألفاً فى تنوين النصب.
- الهمزة على السطر المسبوقة بياء (شىء) نكتب ياء ثم الهمزة على نبرة وبعدها ألف.
- الهمزة على الياء (قارئ) نكتب الهمزة على نبرة وبعدها ألف.
- الهمزة على السطر غير المسبوقة بياء (جزء) نزيد ألفاً بعدها.
- الهمزة على الوار (لؤلؤ) نزيد ألفا بعدها.

تدريـــــــب (٤)

أكمل الجمل الآتية :

- عوّض العلم المعاقين عما ....
- صار المكفوف ....
- استطاع الأصم أن يفهم ....
- تمكن الذى فقد ساقاً أو ذراعاً من ....

اختبر مهـــارتك (٢)

رتب الكلمات الآتية لتكون جملاً مع إجراء ما يلزم من تغييرات :

- العصر / نعيشها / التقدم / عصر / العلمى.
- العلم / من الخدمات / قدم / التى تحتاجها / الكثير.
- الأمل / فى نفس / بعث / المعوقين / العلم.
- المشى / بالطرق / يستطيع / الصناعية / المعوقون.

تدريـــــــب (٥)

ضع الفعل بين القوسين فى الفراغ بعد تصحيحه :

مثال : المكفوفون هم مَنْ ..... أبصارهم (فَقَدَ)

المكفوفون هم من فقدوا أبصارهم

- ضعاف السمع ..... سماع الأصوات بوضوح (استطاع)
- تستطيع المكفوفة ..... (قرأ)
- ..... المكفوفة بطريقة برايل (قرأ)
- ..... الفتاة ذراعها (فقد)

تذكر أن

- المطلوب هو تصحيح صورة الفعل لتناسب الجملة.

تصحيح الفعل يرتبط بما قبله من كلمات ، أو بما بعده.

تدريـــــــب (٦)

رتب الجمل الآتية لتكون فقرة :

- فعوّض المعوقين عما فقدوه من سمع، أو بصر ، أو أعضاء.
- فقد استطاع العلم أن يقدم الكثير من الخدمات التى نحتاجها.
- وبذا بعث الأمل فى نفوسهم.
- العصر الذى نعيشه يعتبر عصر التقدم العلمى.
- وتصدى للمشكلات التى كانت تقف سداً أمام الإنسان

تذكر أن

- بداية الفقرة تكون بترك مسافة أول السطر.
- الجمل يجب أن تكوّن معنى متصلاً.
- تضع علامات الترقيم فى مواضعها.
- اقرأ الفقرة.
- ضع عنوانا للفقرة.

اختبر مهارتك (٣)

ضع حروف العطف (و - أو) فى مواضعها :

- كيف يستطيع أن يقرأه ... يتعلم ؟
- كيف يمارس حياته الذى فقد الساق، ... الذراع ، ... وُلِد بعاهة ؟
- كيف عوّض العلم هؤلاء ... غيرهم عما فقدوه من بصر ، ... سمع، ... أعضاء؟
- تمكن الذى فقد ساقاً ... ذراعاً من مواصلة الحركة.
- بعث الأمل فى نفوسهم، ... رسم البسمات على أفواههم.

تذكر أن

- الواو تفيد الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه فى حكم واحد.
- أو تفيد التخيير.

لاحظ أن

الفاصلة (،) وضعت بين الجمل المتصلة المعنى.

النقطة (.) وضعت فى نهاية الجملة.

علامة الاستفهام (؟) إذا بدئت الجملة باسم استفهام، توضع فى نهاية السؤال.

تدريـــــب (٧)

الـــــهدف : تنمية الثروة اللغوية.

الإجراءات : اشرح العلاقة بين الاسم والفعل ثم اطلب مـــن تلاميـــذك مـــلء فراغات القائمة الثانية.

هذا التدريب : ينمى ثروة التلاميذ اللغوية عن طريق الأنماط الثابتة.

طَبَعَ	طِباعة
نَظَرَ	
زرع	
تجر	
صنع	
فَلَح	
درس	
كتب	
قرأ	
شَهِدَ	

لاحظ :

- كلمات العمود الأول أفعال
- كلمات العمود الثانى أسماء
- الحرف الأول فى الأسماء مكسور
- نزيد ألفاً بعد الحرف الثانى
- وتاءً مربوطة فى آخر الكلمة

والآن : ما الكلمات المستخدمة فى التعليم فى الجدول السابق ؟

تدريـــــب (٨)

تخيل حواراً دار بينك ، وبين أحد المكفوفين بعد دراستك لهذا الموضوع:

- أنت : درسنا اليوم موضوعاً عن التقدم العلمى.
- المكفوف : أى تقدم، والعلم لا يساعدنى على التصدى للعقبـــة التـــى تقف أمامى؟

- أنت : وماذا تريد ؟
- المكفوف :
- أنت : لقد ابتكر أحد العلماء طريقة تطبع بها كتب المكفوفين.
- المكفوف : وكيف تُطبع الكلمات ؟
- أنت :
- المكفوف : وكيف أقرأ ؟
- أنت :
- المكفوف : وهل سيتم تدريبى على معرفة هذه الحروف بالشكل الذى تطبع به؟
- أنت :
- المكفوف : وما اسم هذه الطريقة نفسى.

تذكر أن

- القصة لها زمان حدثت فيه، ولها مكان.
- يمكنك استخدام أسماء لأشخاص.
- حاول ألاّ تزيد قصتك عن عشرة أسطر.
- تكتب فى صورة فقرات.
- تضع علامات الترقيم فى مواضعها.
- تركيزك يجب أن يكون على مشكلة المكفوف، وطريقة حلها.

حول الحوار السابق إلى قصة .

اختبر مهارتك (٤)

اقرأ الفقرة التالية :

لقد عوضَّ العلم هؤلاء عما فقدوه فصار المكفوف قارئـا، واستطاع الأصمُّ أن يفهم قول محدثّه، وتمكن الذى فقد ساقاً أو ذراعاً من مواصلة الحركة كغيره من الأصحاء.

- عمن تتحدث الفقرة ؟
- ماذا فقد المكفوف ؟
  الأصم ؟
- كيف عوض العلم المكفوف :
  الأصم :
  من فقد ساقاً أو ذراعاً :
- ما الحالة التى صار عليها المكفوف :
  الأصم :
  من فقد ساقاً أو ذراعاً :
- ما فكرة الفقرة السابقة ؟
- ما الكلمة التى وضحت التحول فى حالة المكفوف :
  التغير فى حالة الأصم :
  التبديل فى حالة من فقد ساقاً أو ذراعاً
- اكتب فقرة عن : مظاهر التقدم العلمى من حولنا.
- اكتب :

مرادف عوّض
فقد
مفرد الأصحاء
جمع يُحدّث

- نون الكلمات الآتية :

الرفع	النصب	الجر
قارئ		
دافئ		
هواء		
وضوء		

ال القمرية	ال الشمسية	همزة القطع	ألف الوصل
العصر	التقدم	أمام	استطاع
الخدمات	الساق	إنسان	ابتكر
اليومية	الذراع	أصم	
الإنسان	السليمة	أنّ	
المكفوف	الضرورية	أعضاء	
الحياة		أصحاء	
الكلمات		أحد	
الفقد		أصوات	

ت	ه	ة	ث	ذ	ظ
خدمات	مقاييسه	اليومية	محدثه	الذى	
عقبات	لكنه	الحياة	بعث		
	يقوله	السليمة	كثيرة		
	فقدوه	مواصلة	ثمرة		
	لغيره	الحركة			

تدريبه طباعة

يسخره بارزة

عاهة

معرفة

نسبة

الضرورية

اللازمة

الصناعية

الإنسانية

الحروف المتماثلة المتتابعة

استطاع للعقبات تعوقه

المكفوفون الشفتان اللازمة

الحرف المضعف

العلمّى اليوميّة السّاق

تمكّن أصحاء يتمّ

أصمّ يسخّر الانسانيّة

محدثّه تصدّى

التنوين

سداً بصرٍ

منيعاً سمعٍ

حروفٍ

نونى المثنى والجمع

المكفوفين الشفتين

المعوقين

الألف اللينة

تصدى

الجمل المنفية، والاستفهامية

لم تتوقف كيف يستطيع ؟

هل فكرت ؟

الدرس الثانى
جائزة نوبل

هل سمعت عن هذه الجائزة ؟ ، وهل تعلم شيئا عن صاحب هذه الجائزة؟ تعال معي لنتعرف حكاية نوبل .

كان نوبل عالما من أبناء السويد ، وقد اخترع (الديناميت) من أجل حفر المناجم ، ولكن الناس استخدموه في الحروب ، وبدلا من أن يكون هذا الاختراع سببا من أسباب الخير للناس ، صار سببا من أسباب الموت والدمار

لذلك حزن نوبل حزنا شديدا ، وكان لديه أموال طائلة ، فجمع ثروته وأودعها أحد البنوك ، و أوصى أن يكون العائد من هذه الثروة جائزة سنوية تمنح لأي إنسان يقوم بعمل مفيد للناس في حياتهم ، أو يقوم بشيء يساعد على وجود السلام بين الناس ، ومات (ألفريد نوبل) سنة (١٨٩٦) ، وما زالت هذه الجائزة مستمرة حتى اليوم ، يحصل عليها من يستحقها دون النظر إلى دين أو جنس أو لون .، فلا الموطن ولا الدين شرطا في الحصول على الجائزة ، إنما الشرط أن يقدم الإنسان عملا نافعا ، يساعد على انتشار السلام ، وقد حصل على هذه الجائزة أحد أدباء مصر العظماء هو الأديب (نجيب محفوظ) .

ولعلك قد سمعت عن هذا الأديب ، أو قرأت قصة من قصصه ، أو شاهدت على شاشة التليفزيون أو السينما أحد الأفلام التى كتب قصصها.

فهل تحب أن تكون واحداً ممن ينالون جائزة نوبل ؟

إنك تستطيع ذلك ، إذا عودت نفسك من الآن على القــراءة المســتمرة ، والاهتمام بدروسك ، وإذا شغلت نفسك من الآن بما فيه الخير لك ، وللناس.

أهـــــداف الدرس

بعد دراسة هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :

- يقرأ لغرض معين.
- يستنبط معنى كلمات جديدة وردت بالدرس.
- يميز الحقائق المتصلة من بين جملة معانى الكلمات.
- يستنتج العلاقة بين الجمل.
- يصنف كلمات تحت عناوين محددة.
- يجمع كلمات وفق نمط تنظيمى معين.
- يعيد بناء المقروء وصولاً لما لم يذكر حرفيا.
- يحدد أفكاراً للمقروء.
- يقرأ الدرس قراءة صحيحة.
- يكمل جملاً بأكبر عدد من المترادفات.
- يشتق من الفعل (ساعد) ما يكمل به جملاً.
- يكتب كلمات همزتها متوسطة.
- يملأ بيانات استمارة عن بطل الموضوع.
- يكتب موضوعاً مستعيناً بالإجابة عن أسئلة تتعلق بالمقروء.

التمهـــــــيد :

درسنا موضوعاً عن كاتبنا العظيم " العقاد " ، وعرفنا أن كاتبنا نجيب محفوظ حصل على جائزة نوبل فى الأدب. وسنعرف اليوم قصة هذه الجائزة.

اقرأ الموضوع لتحدد شروط الحصول على جائزة نوبل (*)

- ما اسم العالم الذى يتحدث عنه الموضوع ؟
- الرازى عالِم من أبناء إيران   فهو عالِم إيرانى.
- نوبل عالِم من أبناء ....   فهو عالِم ....
- ما أهم اختراعاته ؟
- لِمَ اخترع نوبل (الديناميت) ؟

ماذا كان يقصد من اختراعه ؟ كان يقصد :

- الشهرة.
- جمع المال.
- تحقيق الخير للناس.

هل تحقق ما كان يهدف إليه ؟

- تحقق لأن الناس استخدموه فى حفر المناجم.
- لم يتحقق لأن الناس استخدموه فى الحروب.
- تحقق جزئياً لأن الناس استخدموه فى المناجم ، والحروب.

صل خطاً بين الكلمة ومفردها :

المناجم	سبب
الحروب	حرب
أسباب	نجم
	منجم
	ناجم

(*) الزمن المناسب للقراءة الصامتة ست دقائق .

المنْجَم هو :

- حفرة تمتد داخل جبل لاستخراج المعادن.
- حفرة فى أعماق الأرض لاستخراج المعادن.
- حفرة فى قاع البحر لاستخراج المعادن.

لذلك حزن نوبل حزناً شديداً : لأنه :

- اخترع الديناميت.
- لم يستخدم الناس الديناميت فى حفر المناجم.
- الناس استخدموا الديناميت فى الحروب.

الكلمة التى أفادت أن نوبل غنى جداً :

- لديه.
- أموال.
- طائلة.

ماذا فعل نوبل بثروته ؟

- عَمِل على زيادتها.
- جمعها وأودعها أحد البنوك.
- أوصى بها لأحد أقاربه.

بم أوصى نوبل ؟

- جمع أمواله.
- إيداع أمواله أحد البنوك.
- بإعطاء عائد أمواله لمن يقوم بعمل مفيد.

مات نوبل :

- ولم يعد للجائزة وجود.
- وما تزال الجائزة مستمرة للآن.
- واسترد ورثته أموالهم.

ما شرط الحصول على جائزة نوبل ؟

مَنْ المصرى الذى حصل على جائزة نوبل ؟

ما المجال الذى نبغ فيه نجيب محفوظ ؟

كيف يمكنك أن تحصل على جائزة نوبل ؟

نقول :

أوصى الرجل بجزء من ماله للفقراء.

أوصى بمعنى : عهد لمن بعده بفعل أمر معين.

استعمل (أوصى) فى جملة من إنشائك :

نقول :

العائد من إيداع النقود بالبنوك كبير.

العائد بمعنى (الفائدة – المال – الفرصة).

ما مرادف كلمة العائد :

نقول :

منحت الفقير مبلغاً من المال.

منحت أخى هدية.

المعلم يمنح المتفوق جائزة.

يمنح بمعنى :

لماذا أوصى نوبل بجائزة سنوية ؟

- إعجاباً بالعلماء وتفوقهم.
- حباً فى الخير والسلام.
- تكفيراً عن اختراعه الذى تسبب فى الموت والدمار.

تدريـــــب (١)

يقصد بالدين : .... ، .... ، ....

بالجنس : .... ، .... ، ....

اللون : .... ، .... ، ....

استعن بهذه القائمة لتكمل الجمل :

الأبيض	الهندى	اليهودية
الإسلام	الأصفر	المصرى
الأمريكى	المسيحية	الأسود

تمنح الجائزة لمن يقدم عملاً نافعاً يساعد على إنتشار السلام.

ما علاقة الأدب ، بالمعلومة السابقة ؟

- ليست له علاقة.
- الأدب يدعو للأخلاق والسلام.
- الأدب هو أحد المجالات التى تقدم فيها الجائزة.

الخير الذى هدف إليه نوبل هو : ....

الشر الذى استخدم فيه الناس الاختراع هو : ....

عزيزى المعلم : اعرض على لوحة ورقية :

ضع علامة ✓ أمام ما يستخرج من المناجم :

- الحديد ( )
- البترول ( )
- الفوسفات ( )
- المنجنيز ( )
- المياه الجوفية ( )

تدريـــــــب (٢)

أعد قراءة الموضوع لتحدد فكرة لكل فقرة :

فكرة الفقرة الأولى :

فكرة الفقرة الثانية :

تدريـــــــب (٣)

كلمة:	جمعها
منجم	مناجم
متحف	
معرض	
مسرح	
مشهد	
مسجد	
مجلس	
معمل	
منزل	
مصحف	
معجم	
مرعى	
مطبخ	
مفرش	

تذكر أن

- هذا الجمع جمع تكسير
- طريقة الإتيان به :
- فتح الحرف الثانى للكلمة.
- إضافة ألف بعد الحرف الثانى.

- زعيم مصرى ، أُطلق عليه بطل الحرب والسلام ، إغتالـــه الإرهـــابيون عام ١٩٨٢.

- حصل على جائزة نوبل لأنه حقق السلام بين مصر وإسرائيل فمن هو :
- محمد نجيب.
- جمال عبد الناصر.
- أنور السادات.

السادات حصل على جائزة نوبل فى السلام.

نجيب محفوظ حصل على جائزة نوبل فى الأدب.

هاتان الجملتان توضحان أن :

- الجائزة تقدم فى مجال واحد.
- الجائزة تقدم فى عدة مجالات.
- الجائزة تقدم للمصريين فقط.

عزيزى المعلم : اعرض التدريب على لوحة ورقية :

ضع علامة ✓ أمام المجالات التى تقدم فيها جائزة نوبل :

- السلام ( )
- الانتصار فى الحروب ( )
- العلوم ( )
- التفوق الاقتصادى ( )
- الآداب ( )
- الرياضة ( )

تذكر أن

الجائزة تقدم فى مجال خدمة الإنسان ، ونشر السلام.

اختبر مهارتك (١)

اقرأ الفقرة التالية وضع مكان النقط حروف العطف ، ومكـــان القوســـين علامات الترقيم :

- تقدم جائزة نوبل لأى إنسان يقوم بعمل مفيد للناس فـــى حيـــاتهم ( ) .. يقوم بشيء يساعد على إنتشار السلام ( )
- يحصل على الجائزة من يستحقها دون النظر إلى دين .. جنس .. لـــون ( ) أنت تستطيع أن تنالها إذا عودت نفسك على القراءة المستمرة ( ) .. الاهتمام بدروسك ( ) وإذا شغلت نفسك بما فيه الخير لك ( ) .. للناس.

تذكر أن

(و) تفيد مجرد الاشتراك فى الحكم

(أو) تفيد التخيير

الفاصلة (،) بين الكلمات والجمل المتصلة المعنى

النقطة (.) فى نهاية الجملة .

تدريـــــــب (٤)

أكمل الجمل التالية (ضع فى الفراغ أكبر عدد من المترادفات) :

- كانت لديه أموال ....
- .... ، .... ، .... ، ....
- .... الجائزة لأى إنسان يقوم بعمل مفيد
- .... ، .... ، .... ، ....
- نجيب محفوظ هو أحد أدباء مصر .... ، .... ، .... ، .... ، ....

تدريـــــــب (٥)

اشتق من الفعل (ساعد) ما تكمل به الجمل التالية :

- مصر .... العرب وإسرائيل فى عملية السلام.
- قدمت مصر .... لإخوانها العرب.
- اختار الرئيس عدداً من .... المتميزين.
- الأغنياء .... الفقراء.

تذكر أن

- المطلوب إكمال الجمل.
- اشتق بمعنى هات من الفعل الصور المختلفة التى تكمل بها الجمل مثل : يساعد – مساعدة – مساعدات – مساعدون – يساعدون.
- الشرط أن تتفق الكلمة المشتقة مع كلمات الجملة.

تدريـــــــب (٦)

- جائزة	أدباء
- طائلة	شىء
- عائد	

- كلمات العمود الأول همزتها .... رُسِمت على ....
- كلمات العمود الثانى همزتها .... رُسِمت على ....

املأ الجدول التالى بكلمات من عندك :

همزة متوسطة ترسم على ألف	همزة متوسطة ترسم على نبرة	همزة متوسطة ترسم على واو

تذكر أن

الهمزة المتوسطة

متغيرة (توسطها عارض)	ثابتة (أصلية)
فؤاد	أدباء
مسألة	أدباؤنا
ملائكة	أدباءكم
أدبائهم	تفاءل

جمعها	الكلمة
أدباء	أديب
عظماء	عظيم
أمناء	أمين
وزراء	وزير
شركاء	شريك

تذكر أن

طريقة الإتيان بالجمع هى : حذف الياء

زيادة ألف وهمزة على السطر

تدريـــــب (٧)

طُلب منك أن تعد بطاقة تعارف عن نوبل :

املأ البيانات الآتية :

- الاسم :
- محل الميلاد :
- العمل :
- أهم اختراعاته :
- سبب حزنه :
- ماذا فعل بثروته :
- لمن تُقدم جائزته :
- ماذا أراد بتقديم هذه الجائزة :
- ما مصير الجائزة بعد وفاته :

تدريـــــب (٨)

أعد قراءة الموضوع لتكمل الفراغات فى الجدول التالى :

همزة القطع	الف الوصل

تذكر أن

همزة القطع : هى همزة فى أول الكلمة.

وهى تظهر فى النطق.

وتكتب فى أول الكلمة فوق الألف ، وتحت الألف.

وكل الأسماء فى اللغة همزتها للقطع ما عدا :

اسم – ابن – اثنان – اثنتان – امرأة

وتأتى فى ماضى الثلاثى والرباعى.

وتأتى فى الحروف

همزة الوصل : هى ألف فى أول الكلمة.

وهى لا تظهر فى النطق.

وتأتى فى أمر الثلاثى.

تدريـــــــب (٩)

اكتب موضوعاً عن جائزة نوبل :

واستعن فى كتابتك بالإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما جنسية صاحب الجائزة ؟
- ما أهم اختراعاته ؟
- لم اخترع نوبل الديناميت ؟
- فيم استخدم الناس الديناميت ؟
- ما الفرق بين هدف نوبل ، وهدف الناس ؟
- كيف تصرف فى أمواله ؟
- بم أوصى ؟
- لمن تُقدم الجائزة.

- ما مصير الجائزة بعد موت نوبل.
- كم مصرياً حصل على الجائزة.
- ما المجالات التى تُقدم فيها الجائزة ؟

تذكر أن

- الموضوع يتكون من فقرات (ثلاثة أو أربعة).
- أجب عن كل سؤال على حدة.
- لا تجعل إجاباتك مختصرة.
- اجمع الإجابات التى تتناولها فكرة واحدة، واكتبها فى فقرة.
- لا تنس بداية الفقرة.
- تكتب علامات الترقيم.

ال القمرية	ال الشمسية	همزة القطع	ألف الوصل
الجائزة	السويد	أبناء	اخترع
المناجم	الديناميت	أسباب	استخدموه
الاختراع	الناس	أموال	اهتمام
العائد	الدمار	أودع	اختراع
العظماء		أوصى	انتشار
الأديب		أدباء	
القراءة		أحد	

ث	ذ	ظ	ت	ه	ة
ثروته		العظماء	شاهدت	استخدموه	الجائزة
			شغلت	قصصه	الثروة

الحرف المضعف

لكنّ يستحقّها

التنوين

طائلة	عالما	عملٍ
أموال	سببا	مفيدٍ
	مستمرة	دينٍ
	قصة	جنسٍ
	واحداً	لونٍ

مستمرة

الألف اللينة

أوصى

الحروف المتماثلة

للناس ممن

الدرس الثالث
مصر فى مُتحف اللوفر

الأعمال الجليلة يجب أن تبقى محفوظة ، ليستمتع الأجيال برؤيتها في كل العصور.

ومن الأعمال الجليلة ، ما نراه على لوحات الفنانين من الرسوم البديعة التي تبعث البهجة في النفس ، ولعلك قمت بزيارة معرض لفنان ، أو سمعت أو قرأت عن معارض الفنانين ، ولكن هل سمعت أو قرأت عن متحف (اللوفر) ؟ ، وهل سألت نفسك عند قراءة عنوان هذا الموضوع ما معنى أن تكون مصر في متحف اللوفر ؟

يوجد (متحف اللوفر) في باريس عاصمة فرنسا ، وفي هذا المتحف توجد لوحات فنية رسمها كبار الفنانين القدامى ، الذين عاشوا في أوربا ، منذ قرون ، وقد بلغت هذه اللوحات غاية الجمال في صورها ؛ ولذا يتوجه إليه الزوار من كل دول العالم استمتاعا برؤية هذه الصور.

ومن أشهر لوحات المتحف ، لوحة نشاهدها كثيرا في الصحف وغيرها، وهي لوحة (الجيوكاندا) رسمها فنان عبقري اسمه (ليوناردو دافنشي) عام ألف وخمسمائة وثلاثة (١٥٠٣) .

ويضم متحف اللوفر خمسة آلاف وستمائة و أربعا وستين (٥٦٦٤) قطعة أثرية من الآثار المصرية القديمة ، أخذتها الحملة الفرنسية حين جاءت إلى مصر بقيادة (نابليون) ، وقد اعتنى المتحف عناية فائقة بعرض هذه لآثار المصرية القديمة التي تثير الإعجاب الشديد لدى كل الزوار ، لأنهم لا يجدون لها مثيلا في أي مكان في العالم.

أهـــــداف الدرس

بعد دراسة هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :
- يقرأ لغرض معين.
- يستنبط معنى كلمات جديدة وردت بالدرس.
- يميز الحقائق المتصلة من بين جملة معانى الكلمات.
- يستنتج العلاقة بين الجمل.
- يجمع كلمات وفق نمط تنظيمى معين.
- يصوغ مصادر للفعل الرباعى على وزن أفعل.
- يكمل جملاً بحروف العطف ، وعلامات الترقيم.
- يحدد أفكاراً للمقروء.
- يكمل جملاً بأكبر عدد من المترادفات.
- يشتق من الفعل (زار) ما يكمل به جملاً.
- يكتب كلمات همزتها متطرفة.
- يكتب موضوعاً مستعيناً بكلمات.

التمهـــــــيد

الشمع - الزراعى - الحربى أسماء لمتاحف فى مصر.

ما فائدة المتاحف ؟

سنعرف فى هذا الدرس أحد أهم متاحف فرنسا.

اقرأ الموضوع لتحدد شروط الحصول على جائزة نوبل (*)

ما واجبنا نحو الأعمال الجميلة ؟

(*) الزمن المناسب للقراءة الصامتة ست دقائق .

أن :

- نشاهدها.
- نبقيها محفوظة.
- نشتريها.

لماذا يجب أن تبقى الأعمال الجميلة محفوظة ؟

- حرصاً عليها.
- ليستمتع بها الأجيال.
- للأمرين معا.

ذكر الكاتب نوعاً من الأعمال الجميلة .. ما هو ؟

كيف تؤثر الرسوم البديعة على النفس ؟

الكلمة التى أفادت احتمال حدوث شىء معين هى :

- ما.
- لعلك.
- أو.

نقول :

شعرت بالبهجة حين سمعت بخبر نجاحى.

منظر الحديقة يبعث البهجة فى النفس.

البهجة بمعنى :

استعمل (البهجة) فى جملة من إنشائك :

صل خطاً بين الكلمة وما يفسرها :

- مَعْرِض — مكان لتخزين الأشياء الثمينة بطريقة تسمح للزوار الاستمتاع بها.
- متحف — مكان لعرض صور أو لوحات أو غيرها.

مكان لحفظ الأشياء الثمينة بطريقة تسمح للزوار الاستمتاع بها.

ما مفرد الرسوم :

الفنادق :

تدريب (١)

الهدف : الربط بين السؤال ، وإجابته.

الإجراءات : يقرأ تلميذ السؤال ، ويجيب تلميذ آخر ، وهكذا.

هذا التدريب : يستهدف تثبيت المعلومات المقروءة.

صل خطاً بين السؤال وإجابته :

- أين يوجد متحف اللوفر ؟	منذ قرون
- ماذا يوجد فى متحف اللوفر ؟	فى أوربا
- من رسمها ؟	فى فرنسا
- متى رسموها ؟	لوحات فنية
- أين عاش الرسامون ؟	كبار الفنانين القدامى

لذا يتوجه إليه الزوار استمتاعاً بهذه الصور أفادت لذا :

- سبب توجه الزوار للمتحف.
- نتيجة توجه الزوار للمتحف.
- الفائدة التى تعود على الزوار.

لذا تربط بين جملتين :

- اللوحات غاية فى الجمال لذا يتوجه الزوار.
- لذا يتوجه الزوار استمتاعاً بهذه الصور.
- لذا يتوجه الزوار من كل دول العالم.

الكلمة التى أفادت سبب زيارة المتحف :

- يتوجه.
- رؤية.
- استمتاعاً.

بلغت اللوحات غاية الجمال فى صورها

الكلمة التى وضحت مدى جمال الصور :

- بلغت.
- الجمال.
- غاية.

تدريـــــــب (٢)

- الزوار جمع مفردها .... وتُجمع أيضاً : ......
- القدامى جمع مفردها .... وتُجمع أيضاً : ......
- السياح جمع مفردها .... وتُجمع أيضاً : ......

تدريـــــــب (٢)

صل خطاً بين السؤال وإجابته :

- ما أشهر لوحات متحف اللوفر ؟	٥٦٦٤
- من رسمها ؟	١٥٠٣
- متى رسمها ؟	الجيوكاندا
- كم قطعة أثرية يضمها المتحف ؟	ليوناردو دافنشى

اطلب من تلاميذك قراءة الفقرة الأخيرة.

هات من الفقرة الأخيرة ما ينفى :

- أن المتحف لا يوجد فيه إلا الصور :

- أن الفرنسيين أهملوا هذه الآثار :

- كيف وصلت هذه الآثار إلى فرنسا ؟

لماذا يعجب الزوار بالآثار المصرية ؟ لأن :

- المتحف يعتنى بها عناية فائقة.

- الآثار تثير الإعجاب الشديد لدى الزوار.

- الآثار ليس لها مثيل فى أى مكان فى العالم.

نقول :

اعتنى الطبيب بالمضى.

اعتنى المعلم بتلاميذه.

اعتنى بمعنى :

استعمل (اعتنى) فى جملة من إنشائك :

عزيزى المعلم : اعرض الكلمات على لوحة ورقية :

ضع خطاً تحت الكلمة التى تؤدى معنى مثيلاً :

شبيهاً	نظيراً	مِثْلا
آخر	شيئا	شابها

صل خطاً بين الكلمة ومضادها :

- اعتنى	أعطى
- الإعجاب	اهتم
- أخذ	النفور

تدريـــــب (٤)

الرسوم البديعة **تبعث** البهجة فى النفس. الأم **تبعث** رسالة لابنها.

الآثار المصرية **تثير** الإعجاب لدى الزوار السيارة **تثير** الغبار

الفعل (تبعث) :

في الجملة الأولى بمعنى تسبب وفى الثانية بمعنى ....

الفعل (تثير) :

في الجملة الأولى .... وفى الثانية بمعنى ....

هل سمعت أو قرأت عن معارض الفنانين ؟

ممن سمعت ؟ .... ، .... ، ....

في أى شيء قرأت ؟ .... ، .... ، ....

من الأعمال الجميلة ما نراه على لوحات الفنانين

اذكر أنواعاً أخرى من الأعمال الجميلة :

من أشهر لوحات المتحف .. بمعنى أنها :

- اشهر لوحة.
- احدى اللوحات الشهيرة.
- ثانى لوحة من حيث الشهرة.

لو كنت مسئولا عن الآثار المصرية :

- تشكر فرنسا على عنايتها بآثارنا.
- تطالب فرنسا برد هذه الآثار.
- تستردها بالطريقة التى أخذتها بها فرنسا.

اعتنى المتحف .. بمعنى : اهتم . من الذى اهتم ؟

- زوار المتحف.
- المسئولون عن المتحف.
- أصحاب الصور والآثار.

فكرة الفقرة الثانية :

فكرة الفقرة الثالثة :

تدريـــــــب (٧)

اشتق من الفعل (زار) ما تكمل به الجمل التالية :

- .... السياح مصر فى فصل الشتاء.
- .... أبى مكة فى العام الماضى.
- يأتى .... ليشاهدوا آثارنا العظيمة.
- ما أجمل .... المتاحف.

تدريـــــــب (٨)

أعد قراءة الموضوع لتكمل الجدول التالى :

همزة القطع		همزة الوصل	
الأسماء	الأفعال	الأسماء	الأفعال

تدريـــــــب (٩)

أعجب	إعجاب
أنتج	
أحسن	
أسهم	
أفسح	
أجبر	
أخلص	
أشرف	

تذكر أن

- القائمة الأولى تضم أفعال ماضية رباعية.
- القائمة الثانية تضم مصادرها وهى أسماء
- طريقة الإتيان بمصدر هذه الأفعال :

نجعل الهمزة أول الكلمة مكسورة

نزيد ألفا قبل الحرف الأخير

تدريـــــب (١٠)

(قرأ) الهمزة فى قرأ .... ورسمت على ....

املأ فراغات الجدول التالى "

همزة متطرفة على السطر	همزة متطرفة على الياء	همزة متطرفة على الوار

تذكر أن

على السطر	على الألف	على الواو	على الياء
أعداء	يقرأ	لؤلؤ	قارئ
هدوء	ينشأ	تكافؤ	هادئ
وضوء	طرأ	تجرؤ	دافئ
دفء	أطفأ	تلكؤ	شيء
بطء	صدأ		مبادئ
جاء	يتلألأ		جريء
			شاطئ

الدرس الرابع
معاملـة الوالديـــن

قال تعالى (فى سورة لقمان) : "ووصينا الإنسان بوالديه حملته أمه وهنـا على وهن وفصاله فى عامين أن اشكر لى ولوالـديك إلـى المصـير* وإن جاهداك على أن تشرك بى ما ليس لك به علم فلا تطعهما وصـاحبهما فـى الدنيا معروفا واتبع سبيل من أناب إلى ثم إلى مرجعكم فـأنبئكم بمـا كنـتم تعملون يا بنى إنها إن تك مثقال حبة من خردل فتكن فـى صـخرة أو فـى السموات أو فى الأرض يأت بها الله إن الله لطيف خبير* يا بنى أقم الصـلاة وامر بالمعروف وانه عن المنكر واصبر على ما أصابك إن ذلك مـن عـزم الأمور".

تأمرنا الآيات بالمعاملة الكريمة للوالدين والإحسان إليهما ، وعدم الشرك بالله ، واتباع السلوك الحسن ، والصبر على الشدائد.

وصى الله سبحانه وتعالى الإنسان أن يشكره على خلقه وإيجـاده ، وأن يشكر والديه على تربيته ، فقد حملته أمه فى بطنها ، وما زالت تضعف كلما مرت الأيام ضعفاً على ضعف ، حتى وضعته ، ثم أرضعته وفطمته ، لـذلك فإن طاعتها واجبة عليك إلا إذا حاولا أن يدفعاك إلى الشرك بالله ، فـارفض دعوتهما برفق ، وعاملها معاملة حسنة ، وكن مع من يؤمن بـالله ، فـإنكم ترجعون إلى الله يوم القيامة فيحاسبكم على كل شيىء ، ومهما كان الشـيىء صغيراً وفى أى مكان فإن الله يأتى به ، وعلى الإنسان أن لا يضعف عنـدما يصيبه مكروه أو أمر شديد.

أهـــداف الــدرس

بعد دراسة هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :

- يقرأ الآيات قراءة صحيحة (الحروف – الكلمات).
- ينطق الكلمات طبقاً لخصائصها الكتابية.
- يستنبط معنى كلمات جديدة وردت بالآيات.
- يميز الحقائق المتصلة من بين جملة معانى الكلمات.
- يصنف عبارات تحت عناوين محددة.
- يجمع كلمات وفق نمط تنظيمى معين.
- يكتب موضوعاً مستعيناً بالإجابة عن أسئلة تتعلق بالمقروء.
- يكمل جملاً باشتقاق كلمات من الفعل عَلِمَ.
- يصنف الكلمات المبدوءة بهمزة قطع ، وبألف وصل فى الآيات.

التمهـــيد :

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم حين سُئل عن أكبر الكبائر : " الإشراك بالله ، وعقوق الوالدين ".

- ما المقصود بعقوق الوالدين ؟
- ستعرض الآيات الكريمة لأهمية بر الوالدين.
- سوف يطلب منك المعلم أن تقرأ النص قراءة جهرية .. فاتبع التعليمات التالية حتى تقرأ قراءة صحيحة.
- انتبه جيداً لقراءة التسجيل ، وانتبه إلى طريقة النطق ، وأسلوب الإلقاء.
- إذا طُلب منك القراءة فاقرأ النص كما سمعته.
- حاول أن تخرج الحروف من مخارجها، وأن تنطق الكلمات نطقاً صحيحا، وأن تتوقف فى المكان المناسب.

صل خطاً بين الكلمة ومرادفها :

- اتبع أخبركم
- سبيل رجع
- أناب الزم
- مرجع طريق
- أنبئكم مصير

اعرض التدريب على لوحة ورقية :

صل خطاً بين السؤال وإجابته :

- من المخاطَب ؟ لقمان
- من المخاطِب ؟ (المتكلم) الابن

تقرر الآية حقيقة هى :

- أن الله لا يخفى عليه شىء فى الأرض ولا فى السماء.
- أن الله رءوف بالعباد.
- أن الله يهدى من يشاء.

ما الأمور التى ذكرتها الآية لتبين مدى عظمة علم الله ؟

أى الآيتين التاليتين تحمل معنى الآية التى قرأتها :

يقول تعالى : " فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره ". ويقول سبحانه : " إن الله لا يعزب عنه مثقال ذرة ولا أصغر من ذلك ولا أكبر إلا فى كتاب ".

ما صفات الله التى ذُكرت فى الآية ؟

أمر لقمان ابنه بثلاث ونهاه عن واحدة ... اذكر الأوامر والنواهى .

" إن ذلك من عزم الأمور " المشار إليه فى الآية :

- الابن.
- الأب.
- الصبر على ما أصابك.

ما الكلمات المتضادة فى الآية ؟

طلب لقمان من ابنه أن يأمر بالمعروف ، وينهى عن المنكر

تُرى بم يأمر ؟ وعم ينهى ؟

لاحظ الفرق بين :

يَنْهى	الله يَنْهى عن المنكر
يُنْهى	التلميذ يُنْهى واجباته

مضاد يَنْهى :	يأمر	ومرادفها :
يُنْهى :	يبدأ	ومرادفها :

تدريـــــب (٢)

الهدف : تصنيف المعلومات.

الإجراءات : اشــرح فكـرة التــدريب ، واطلــب مــنهم قــراءة الجمــل، ثــم يبدأون فى الكتابة ، ثم يقرأ كل تلميذ مظهرا من مظاهر العلاقة.

هذا التدريب : يفيد فى استكشاف مدى استيعاب التلاميذ للمقروء .

تعرض الآيات لعلاقة الإنسان بوالديه ، وبربه ، وبالمؤمنين ، وبنفسـه، وببقية الناس. ونعرض عليك تفصيلاً لهذه العلاقات ، وعليك أن تصنفها فى الجدول :

- الإحسان إلى الوالدين	الإيمان بالله وحده
- الأمر بالمعروف	الخوف من الله
- إتباع سبيل المؤمنين	طاعة الوالدين

تدريـــــــب (٥)

الهدف : التأكيد على أن اختلاف ضبط بنية الكلمة يؤدى إلى اختلاف معناها.

الإجراءات: يقرأ التلاميذ الجمل جهراً ، ثم يضبطون الكلمات وفقاً لنطقها.

هذا التدريب : يؤكد على أن الكلمات قد تتشابه فى اللفظ إلا أنها تختلف فـــى المعنى ، وهو مفيد فى زيادة الثروة اللغوية.

اضبط كلمة (علم) فى الجمل التالية :

- علم مصر يرتفع خفاقاً.
- علم الله لا تحصيه الكلمات.
- علم الله الإنسان ما لم يعلم.
- علم التلميذ بخبر نجاحه.

تدريـــــــب (٦)

اشتق من الفعل (عَلِمَ) ما تكمل به الجمل الآتية :

- نوبل .... بارز.
- .... الجيد أساس نهضة الأمة.
- .... والرياضيات من المواد المفيدة.
- .... حجر الزاوية فى العملية التربوية.

تدريـــــــب (٧)

أكمل الجدول التالى بكتابـــة المفـــرد أمـــام الكلمـــات الســـبع الأولـــى، والجمع أمام بقية الكلمات :

أمور	**أمْر**
أجور	
شهور	
عقول	

سهول	
علوم	
بيوت	
	قرن
	وعْد
	بنك
	دهر
	دخْل

تذكر أن

- كلمات العمود الثانى هى مفرد كلمات العمود الأول.
- الفرق بين الجمع والمفرد هو الواو.
- الحرف الأول فى الجمع مضموم.

تدريب (٨)

اكتب موضوعاً عن : طاعة الوالدين :

واستعن فى كتابتك بالإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما المشاق التى تتحملها الأم والطفل جنين فى بطنها، ثم ساعة ولادته، ثم تربيته فى الصغر؟
- ما دور الأب فى تربية أبنائه ؟
- ماذا يفعل الوالدان إذا مرض أبنهما ؟
- بم أمرنا الله بالنسبة لوالدينا ؟
- ماذا تحفظ من القرآن الكريم عن واجب الأبناء نحو الآباء ؟
- ماذا تحفظ من الأحاديث النبوية عن واجب الأبناء نحو الآباء.

تذكر أن

- الموضوع يتكون من عدة فقرات.
- كل فقرة تتكون من إجابات الأسئلة التى تجمعها فكرة واحدة.
- لا تجعل إجاباتك مختصرة.
- بداية الفقرة.
- علامات الترقيم.
- إذا كتبت آية أو حديث فضعه بين قوسين صغيرين "   "

تدريب (٩)

أكمل الجدول التالى بالكلمات التى وردت بالآيات :

همزة القطع			ألف الوصل		
الإسم	الفعل	الحرف	الإسم	الفعل	الحرف

تذكر أن

- همزة القطع هى التى تكتب فوق الألف أو تحتها وتنطق.
- ألف الوصل هى المجردة من الهمزة ولا تنطق إذا ابتدأ بها الكلام.

ال القمرية	ال الشمسية
الإنسان	الدنيا
المصير	السماوات

همزة القطع	ألف الوصل
إنسان	اشكر
أنه أن	اتبع
إلىّ	انه
أقم أمر	اصبر
أمور	

ث	ذ	ظ
مثقال	ذلك	

الحروف والكلمات

أن	علمُ فلا
تشرك	تطعهما
كنتم	إن تك
حبةٍ من	فتكن فى

ت	ه	ة
السماوات	حملته	الصلاة
يأت	أمه	حية
	فصاله	صخرة
	انه	

التنوين

علم	وهنا	وهن
لطيف	معروفا	حبة
خبير		خردل
		صخرة

الحرف المضعف

ووصّينا	أمّه	إلىّ
ثمّ	إنّها	بنىّ
الصّلاة		

الحروف المتماثلة

قطعهما	أنبئكم

المراجــــع

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

المراجـــع

أولاً : المراجع العربية

١- إبراهيم محمد على العقلية الحراحشة : التراكيب اللغويــة فــى كتــابى القراءة للصفين الأول والثاني فى المرحلة الأساسيــة في الأردن ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كليــة التربيــة والفنون ، جامعة اليرموك ، الأردن، ١٩٩١.

٢- أحمد عبد الله وفهيم مصــطفى : الطفــل ومشــكلات القــراءة ، ط ٣ ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٤.

٣- أحمد محمد عيسى : أنماط الجمل الشائعة في اللغــة الشــفوية لتلاميــذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقــة الأولــى ومقارنتهــا بأنماط الجمل في كتب القراءة ، رسالة ماجســتير (غيــر منشورة) كلية التربية ، جامعة عن شمس ، ١٩٨٥.

٤- بدرية الملا : الضعف في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه ، الرياض: دار عالم النشر والتوزيع ، ١٩٨٧.

٥- بندر عبد الكريم داود : علاقة المقروئية ببعض المتغيــرات اللغويــة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربيــة ، جامعــة بغداد ، ١٩٧٧.

٦- جورج كلير : مقياس صلاحية القراءة ، ترجمــة إبــراهيم الشــافعي ، الرياض : جامعة الملك سعود (١٩٨٨).

٧- حسن شحاتـــــه : مجالات التعبير الكتابى الوظيفى ومهاراته فى مراحل التعليم العام، القاهرة : مؤسسة الخليج العربى، ١٩٨٦.

٨- ــــــــ : تعليــم الإملاء في الوطن العربي ، ط ٢ ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٢.

٩- حسن شحاتــــه : تعليم اللغة العربية بـين النظريــة والتطبيــق ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٢.

١٠- حسن على الناجي : تقويم كتاب "لغتنا الجميلة " للصف الثاني الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين ، دراســة مقدمــة للمؤتمر العلمي الثالــــث ، كليــة التربيــة ، جامعــة البحرين ، ١٩٩٤.

١٢- حسني عبد الباري عصر : قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريســها ، الإسكندرية : المكتب العربي الحديث ، ١٩٩٩.

١٣- حلمى الوكيل : تطوير المناهج ، القاهرة : الأنجلو ، ١٩٨٢.

١٤- دخيل الله الدهماني : مستوى الجمل الشائعة في كتب القــراءة لطــلاب الصف الأول المتوسط من حيث السهولة والصعوبة فــي ضوء خصائص الجملة العربية ، رســالــــة ماجســتير (غير منشورة) ، كليــة التربيــة ، جامعــة أم القــرى ، ١٩٨٣.

١٥- رشدي أحمد طعيمة : دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم اللغة العربية ، مكة المكرمة : معهــد اللغــة العربيــة ، جامعة أم القرى ، ١٩٨٥.

١٧- ـــــــــــــ : مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٨.

١٨- ـــــــــــــ ومحمد السيد مناع : تدريس العربية فــي التعلــيم العام ، نظريات وتجارب ، القاهرة : دار الفكر العربــي ، ٢٠٠٠.

١٩- ريما سعد الجرف : تصنيف أسئلة الفهم في كتـــب القـــراءة الابتدائيـــة بالمملكة العربية السعودية مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود ، ١٩٨٩.

٢٠- ــــــــــــ : تصنيف تدريبات التعرف فـــي كتـــب القـــراءة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ، الكتـــاب الســـنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٤.

٢١- سامى عياد وحسن جعفر الناصر : كيف أعلـــم القـــراءة للمبتـــدئين ؟ البحرين : دار الحكمة ، ١٩٩٣.

٢٢- عبده الراجحى : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، السعودية : جامعة الإمام سعود، ١٩٩٠.

٢٣- عبده علي محمد حسن : المنهج الدراسي ، البحـــرين : دار الثقافـــة ، ١٩٩٣.

٢٤- عبد الله الكندري : قياس انقرائية كتب القراءة بالمرحلـــة المتوســـطة بدولة الكويت ، رسالة دكتوراه (غير منشـــورة) ، كليـــة التربية ، جامعة عين شمس ١٩٩١.

٢٥- علي أحمد مدكور : تدريس فنـــون اللغـــة العربيـــة ، الريـــاض : دار الشواف ، ١٩٩١.

٢٦- غسان خالد بادي : تحديد عوامل الســـهولة والصـــعوبة فـــي المـــادة المقروءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، ، رســـالة دكتـــوراه (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٨٢.

٢٧- فؤاد أبو حطب وآمال صادق : علم النفس التربوى ، ط ٢ ، القـــاهرة : الأنجلو ، ١٩٨٠.

٢٨- فتحـــي علـــي : أسئلة كتب القراءة المصـرية المقدمـة لتلاميـذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي : دراسـة تحليليـة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ع٢، س١١، ١٩٩١ .

٢٩- فتحي على يونس : الكلمات الشائعة فى كلام التلاميذ الصفوف الأولـى من المرحلة الابتدائية وتقويـم بعض مجـالات تـدريس اللغـــة العربيـــة فـــى ضوئهـــا ، رسالـــة دكتـــوراه (غير منشورة) ، كلية التربيـــة جامعـــة عـــين شـــمس ، ١٩٧٤.

٣١ ـ ــــــــــــــ: استراتيجيات تعليم اللغة العربيـة فـي المرحلـة الثانوية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠١.

٣٢- ــــــــــــــ ومحمود كامل الناقة وعلى مدكور : أساسيات تعلـيم اللغة العربية والتربية الدينيـة ، القـاهرة : دار الثقافـة للطباعة والنشر ، ١٩٨١.

٣٣- ــــــــــــــ : دليل المعلم للكتاب الأساسى فى تعليم اللغة العربيـة لغير الناطقين بها ، تونس : المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافة والعلوم ، ١٩٨٣.

٣٤- ــــــــــــــ ومحمود كامل الناقة ورشدى طعيمة : تعلـيم اللغـة العربية أسسه وإجراءاته ، القاهرة : مكتبـة الطـويجى ، ١٩٨٧.

٣٥- ــــــــــــــ وعبد الله الكندرى : تعليم اللغـة العربيـة للمبتـدئين الصغار والكبار، الكويت : دار الترجمة ، ١٩٩٥.

٣٦- ــــــــــــــ : القراءة ، الفصل الأول في كتاب التربيـة (٢) ، تحديات الأمية أو خطورة الجهل بالقراءة ، مجلة القـراءة والمعرفة ، العدد الرابع ، فبراير ٢٠٠١.

٣٧- فتحي يوسف مبارك : الأسلوب التكاملي في بنــاء المنــاهج النظريــة والتطبيق ، ط٢، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٨.
٣٩- فخر الدين قباوة : المهارات اللغوية وعروبة اللسان ، بحوث ودراسات في علــوم اللغة والأدب ، بيروت : دار الفكر المعاصر، ١٩٩٩.
٤٠- فهيم مصطفى : مشكلات القراءة من الطفولة إلي المراهقة ، التشخيص والعلاج ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠١.
٤١- فولفغانغ إيزر : فعل القراءة ، نظرية جماليــات التجــاوب ، ترجمــة حميد لحمداني ، والجلالي الكدية ، الدار البيضاء : مكتبة المناهل ، ١٩٨٧.
٤٢- لطيفة صالح .السميري : تحليل محتوى كتاب تعليم القــراءة والكتابــة للصف الأول الابتدائي للبنــات فــي المملكــة العربيــة السعودية وتقويمه في ضوء معايير الخبــرة التربويــة ، رسالــة الخلــيج العربــي ، ع ٦٩، س ١٩، ١٩٩٨ ، ص١٠٥-١٦١.
٤٣- مارك ريشل : (ترجمة كمال بكــداش) اكتســاب اللغــة ، بيــروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ .
٤٤- محمد صلاح الدين مجاور : المهارات اللغوية ، الكويت : دار القلــم ، ١٩٧٤.
٤٥- محمد صلاح الدين مجاور : تــدريس اللغة العربيــة فــي المرحلــة الابتدائية ، ط ٤ ، الكويت : دار القلم ، ١٩٨٣.
٤٦- محمد عارف عساف : دراسة تقويمية لكتاب لغتنــا العربيــة للصــف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فــى محافظة الزرقاء ، رسالة المعلم ، مجلد (٢٨) ، عــدد٢ ، وزارة التربية والتعليم ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٧.

٤٧- محمد عبد الحميد أبو العزم وحسن شحاته : تطوير مناهج تعليم الكتابة في مراحل التعليم العام بالوطن العربي ، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٦.

٤٨- محمد على مصطفى الصمادى : تحليل التراكيب النحوية فـــي كتـــاب الصف الثالث من المرحلة الأساسية في الأردن وسورية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية والفنون جامعة اليرمـــوك ، الأردن ، ١٩٩٠.

٤٩- محمد فخري مقدادي : دراسة تحليلية للقيم التربوية في كتـــب القـــراءة العربية في مرحلة التعلـــيم الأساســـي فـــي الأردن بـــين الملحوظ والمتوقع، دراســـات، الجامعـــة الأردنيـــة، ع١، س٤٢، ١٩٩٧.

٥٠- محمـــــــد محمـــــــود : مكونـــات القـــراءة المنهجيـــة للنصـــوص ، المرجعيات، المقاطـــع ، الآليات ، تقنيات التنشيط ، الدار البيضاء : دار الثقافة ، ١٩٩٨.

٥١- محمد محمود رضـــوان : الطفـــل يســـتعد للقـــراءة ، القـــاهرة : دار المعارف، ١٩٧٣.

٥٢- محمود رشدي خاطر ومحمد عزت عبد الموجود وحســـن شـــحاته : الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة ، مطابع سجل العرب ، ١٩٨٤.

٥٣- محمود عبد الواحد : قراءة النص وجماليات التلقـــي ، بـــين المـــذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي (دراسة مقارنة) ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٦.

٥٥- منيرة الصعيدى : المناهج المتكاملة ، القاهرة : الأنجلو ، ١٩٨٠.

٥٦- نصرة جلجل : العسر القرائي ، القاهرة : مكتبـة النهضـة العربيـة ، ١٩٩٤.
٥٧- وليد جابر : أساليب تدريس اللغة العربية ، ط ٣ ، الأردن : دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٩١.
٥٨- وهيب سمعان ورشدى لبيب : دراسـات فـي المنـاهج ، القـاهرة ، الأنجلو، ١٩٧٧.

ثانيا - المراجع الأجنبية :

59- Adams , Marilyn Jager : Begging to read , Thinking and Learning about print , London : The MIT press , 1994 .

60- Agnihotri, R. K.; Khanna, A. L. Evaluating the Readability of School Textbooks: An Indian Study. Journal of Reading, v35 n4 p282-88 Dec-Jan 199 1992

61- Al-Heeti , Khalaf : Judgment analysis technique applied to readability prediction of arabic reading material , (unpublished Ph.D) , University of Northern Colorado , 1984 .

62- Azzam, Rima : The Nature of Arabic Reading And Spelling Errors of Young Children: a descriptive Study. Ed. D. Columbia Uni, Teachers College, D.A.I, Vol. 51, No. 12, 1990, p. 4042- A.

63- Backer , Patricia : Reading in classroom , Mathematics and science teatcher education program , January 23, 2000 , available from , www , sjsu. edu . com.

64- Bader, Lois A. : Read To Succeed: Literacy Tutor's Manual, vailable from http://ericae.net/ ericdb/ ED412498.htm). 1998

65- Bader, Lois A. : Reading and Language Inventory and Reader's Passages To Accompany Reading and Language Inventory ،available from://ericae.net/ ericdb, ED411508, 1998 .

66- Baker, Lynda M.; Wilson, Feleta L.; Kars, Marge : The Readability of Medical Information on InfoTrac: Does It Meet the Needs of People with Low Literacy Skills? User Services Quarterly, v37 n2 p155-60 Win 1997 .

67- Bao, Julie Qiu : A Multimedia Comparison of Value Orientations etween Chinese and American Elementary Textbooks, available from http:// ericae.net /ericdb, ED421107

68- Beck, Isabel L. Revising Social Studies Text from a Text-Processing Perspective: Evidence of Improved Comprehensibility. Reading Research Quarterly, v26, n3 , p251- 76 . 1991 .

69- Beck, Isabel L.; And Others : Giving a Text Voice Can Improve Students' Understanding , Reading Research Quarterly, v30 n2 p220-38 Apr-Jun 1995

70- Bever, Thomas G.; And Others : Spacing Printed Text to Isolate Major Phrases Improves Readability. Visible Language, v25 n1 p74-87 Win 1991

71- Boles, Dympna J., : An Integrated Approach to Reading and Writing for College Students, D.A.I. Vol. 41, No. 12, June 1981, p. 5039- A.

72- Boulware, Beverly J.; Foley, Christy L. : Recreational Reading: Choices of Fourth Graders , Journal of Reading Education, v23 n2 p17-22 Win 1998

73- Boyer, Jean-Yves: Influence relative de la structure du texte sur la lisibilite (Relative Influence of the Structure of the Text on Readability) Paper presented at the Meeting of the World Congress of Applied Linguistics sponsored by the International Association of Applied Linguistics (9th, Thessaloniki, Greece, April 15-21, 1990).

74- Burne, Donn : Teaching Reading Skills, Long Man Group, Ltd, 1979.

75- Burns , Paul C, Roe , Betty D & Ross , Elinor: Teaching reading in today s elementary school , Dalls : Hougton Mifflin ,1988 .

76- Cate, Laureen Connelly : The Interrelationship of Reading and Writing : Consequential Effects Attributable to Integration of Directional Writing Components into a Selected College Reading Program, D.A.I, Vol. 47, No. 9, March 1987, p. 3380- A.

77- Chavkin, Laura : Readability and Reading Ease Revisited: State-Adopted Science Textbooks.: Clearing House, v70 n3 p151-54 Jan-Feb 1997 .

78- Clark, Henry T., III; Reese, Clyde M : .The Relationship of Text Schemata to Comprehension Monitoring among 3rd, 4th, and 6th Grade Students .Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association (Clearwater, FL, February 14-17, 1990).

79- Cristelli, Gloria. J., : An Integrated Content Based Curriculum for Beginning Level English as a Second Language Learners of Middle School Age. M.A Thesis, School For International Training, Brattleboro Vermont., 1994.

80- Cwenneth Rae & Potter : Informal Reading Diagnosis Second Ger Sey Prentice Hall inc, Engle Wood Cliffs, 1981.

81- Dale, E. and J. S. Chall, 'A formula for predicting readability', Educ. Res. Bull., 27, 11-20, 37-54. 1948,

82- Davison , A: Readability and reading levels , International encyclopedia of educational evaluation , New York : Pergamon Press, 1990 .

83- Doby, Francine. S., : Integrating Summary Writing With Reading Comprehen- sion D.A.I, Vol. 47, No. 8, Februray, 1987, P. 29210- A.
84- Donovan, Carol A.; Smolkin, Laura B.; Lomax, Richard G : Beyond the Independent-Level Text: Considering the Reader-Text Match in First Graders' Self-Selections during Recreational Reading. Reading Psychology, v21 n4 p309-33 Oct-Dec 2000
85- Duran Garcia & Solded Sara : A Test of Mastery Learning Approach for Teaching Basic Pragraph Writing Skills To Spanish Language Background Student, D.A.I. Vol. 52, No. 5, November 1991, P. 1624- A.
86- Ediger, Marlow : Spelling and the Language Arts. available from http://ericae.net/ericdb, ED516465 , 1998
87- Fielding, Elizabeth Nolan : Reading in the Content Areas: The Importance of Choosing Appropriate Level Texts. Reading, v24 n3 p179-84 Nov 1990
88- Forsyth, Sylvia; Roller, Cathy: Helping Children become Independent Readers (Given This, Then...What?). Reading Teacher, v51 n4 p346-48 Dec-Jan 1997-1998
89- Flesch , Rudolf : How to test readability , New York : Harper & Brothers , 1951 .
90- Fry, E., 'Fry's readability graph: clarifications, validity and extension to level 17', Journal of Reading, vol. 21, School of Education, Open University.
91- Getkham, Kunyarut Toy., : Reading and Writing Connection as revealed in Synthesis Essays of English as a Second Language Students, D.A.I. Vol. 49, No. 8, February 1989, P. 2130- A.
92- Gilliland , John : Readability , London : University of Landon press Ltd,1972. Jerilou , James Moore, : The Effects of The Writing to Read on The Reading Attitudes and Writing Achievement of First Grade. In Missisaippi, D.A.I. (A,Ph. D) The Uni of Missisaippi, Vol. 52, No. 3, 199, p. 4311-A.

93- Graves, Michael F.; Juel, Connie; Graves, Bonnie B: Teaching Reading in the 21st Century available from http://ericae.net/ericdb , ED417375

94- Gunning, R., : The Technique of Clear Writing , London : McGraw-Hill, 1952

95- Hague Sally., A : An Assessment of The Reading Achievement of Secondary Student and Its Relationship to The Readability Levels of Student Generated Writing in English and Spanish Requirements of The Specialist Degree Uni of Southern Mississippi, 1984.

96- Henshaw, Ann : Remedial Readers, Reading for Meaning: The Use of the Linguistic Context When Words Are Read Correctly. Educational Research, v34 n1 p11-21 Spr 1992

97- Hiebert, Elfrieda H.& Raphael, Taffy E. : Early Literacy Instruction. available from http://ericae.net/ericdb , ED416465 .1998

98- Hoke, Brenda Lynn: Comparison of Recreational Reading Books Levels Using the Fry Readability Graph and the Flesch-Kincaid Grade Level available from http://ericae.net/ericd, ED430210 . 1999

99- Hull, Arthur J., : The Effects of Instruction in Organizational Patterns on Student Writing Competence, Reading Competence and Attitude Towards Writing. D.A.I, Vol. 43, No. 9, March 1983, P. 2911- A.

100- Iskander, Mona R., : Integration Reading Analytically And Writing Creatively Proceedings, Center for Developing English Teac (Cdelt), Ain Shams Uni, 1993.

101- Johnson , R . K : Readability , Measuring the reading age of books and other reading matter ,School Science Review , v239 n 68 , 1997 .

102- Kaltt, Ellen & Others : Improving Reading Analytically and Writing Creatively Proceding Through The Use of Writer's Workshop, M.A. Project, Saint Xavier Uni, U.S, Illinois, 1996.

103- Kang, Dong-Ho : Children's Reading Conceptions and Its Relationships with Intertextuality available from http://ericae.net/ericdb, ED 430210 ,1999

104- Kerr, Hugo : Teaching Literacy: From Theory to Practice, available from http://ericae.net/ericdb, ED428274 , 1995

105- Long Emily., : The Effect of an Integrated Language Arts Curriculum on The Writing Improvement of First Grads Students, Ed. D. Illonis State Uni D.A.I, Vol. 51, No. 8, Febraury 1991. P. 2633- A.

106- Mathes, Patricia G.; Howard, Jill K.; Allen, Shelley H.; Fuchs, Douglas :Peer-Assisted Learning Strategies for First-Grade Readers: Responding to the Needs of Diverse Learners. : Reading Research Quarterly, v33 n1 p62-94 Jan-Mar 1998

107- Martha Willimas Christopher , : The writing Approach to Literacy Comparison Of Writing Influences on Reading In Six Elemantary Schools , D. Ai , (Ph. D) The Uni Of New Mexico , Vol . 9 , No. 8 , 1992 , p.2871- A.

108- McAdams, Katherine C. : Readability Reconsidered: A Study of Reader Reactions to Fog Indexes Newspaper Research Journal, v13-14 n4-1 p50-59 Fall-Win 199 1993

109- McKeown, Margaret G.; And Others: Grappling with Text Ideas: Questioning the Author. Reading Teacher, v46 n7 p560-66 Apr 1993

110- McLaughlin, H., 'SMOG grading - a new readability formula', Journal of Reading, 1969, 22, 639-646.

111- Meranus , Diannetoby : Strategies for Integration Teaching and Learning of Language And Numerical Skills Into An Under Graduate Basic Clothing Course . D . A . I , Vol . 52 , Aug 1991 , P. 436- A .

112- Merkel , Barbara Ganzglass , : An integrated Reading , Writing Curriculum , D.A.I , Vol . 44 , No.4 , October 1983 , P. 976 – A.

113- Miller, Harry, Comp.; And Others : Accentuating Literacy Today: A Reading Consultant's Handbook , available from http://ericae.net/ericdb , ED409547 , 1997.

114- Moyle Donald ; The Teaching of Reading , London : ward Lock Educational Limted , 1973.

115- owell, Janet : Fun with Vocabulary : Reading Teacher, v51 n4 p356-58 Dec-Jan 1997- 1998

116- Patrick, John J.. High School Government Textbooks. available from http://ericae.net/ericdb, ED301532, December 1988.

117- Powers, R. D., Sumner, W. A., Kearl, B. E., 'A recalculation of 4 readability formulae', Journal of Educational Psychology, University of Birmingham, 49, 99-105

118- Qian Gaoyin : Review of The Interactive Model : Reconsideration of Reading and Writing Relationship , Paper Presented at The Annual Meeting of The College Reading Association (34 Th , Nashville , Tu , November 2 – 4 ,1990).

119- Raburn , Josephine : The Relationship of Reading and Writing to Thinking Among University Student Taking English Composition , Reports Research , Oklahamd , 1984 .

120- Rapp. jay Collen, Ed. D., : The Effect of coopertive Learning on Selected Student Variables (Cooperative, Integrated Reading and Compition on Academic Achievememt in Reading Comprehension, Vocabulary and Spelling and on Student Self Este-em) Washington State Uni 1991 , D.A.I , Vol 33, April 1993, p. 2165-A .

121- Reynolds , AL . , : The Effects of Teaching Expreissive Writing (Integrated Within The Writing Prosces) as Important of Student Writing Skills at The High School Level , D.A.I , Vol . 44 , No. 4 , October.1983 , P 1011 – A.

122- Rhonda S.; Rubba, Peter A : .An Examination of the Conceptual Structure and Reading Level of Six Sixth-Grade Science Textbooks. Calhoun ،Journal of Elementary Science Education, v5 n2 p21-36 Spr 1993

123- Richgels, Donald J.; And Others : Comparison of Elementary Students' History Textbooks and Trade Books. Journal of Educational Research, v86 n3 p161-71 Jan-Feb 1993

124- Rodway , Cicely Ann : An Integrated Skills Reinforcement Program For Advanced Readers , D.A.I , Vol.52, No.6, December 1991 , P 20 89 – A.

125- Ruth , Noyce M., & Christitie , James -. , : Effects of an Integrated Approach : Grammar . Instruction on Thrid Grade Reading and Writing , The Elemantary School Journal , Vol . 84 , 1984 .

126- Samuels joy & Schachter , Sum Ner W: Controvesial Issues In Beginning Reading Instruction : Meaning Versus Subskill Emphasis in , Conner Susanna Pflaum , Aspects Of Reading Education , U.S.A., Mccutchan Publishing Corporation, 1978.

127- Schewe – Annette : The Relation Reading and Writing Via Comprehension , Quality and Structure , Paper Presented at The Annual Meeting of The National Reading Conference (36 Th, Austin , Tx , December 2 – 6 , 1986) .

128- Schimidt , William H., Et All . , : The Use of Curriculum Integration in Language Arts Instruction . a Study of Six Classroom , Journal of Curriculum Studies , Vol . 17 , No . 3 , Spring 1986 .

129- Schneider, David E : An Analysis of Readability Levels of Contemporary Textbooks That Employ a Hybrid Approach to the Basic Communication Course , Communication Education, v40 n2 p165-71 Apr 1991

130- Schneider, David E:A Comparison of Readability Levels of Textbooks in Public Speaking and Interpersonal Communication. Communication Education, v41 n4 p400-04 Oct 1992

131- Smith,Frank : Understanding Reading : Apsycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read , New York , Holt Rinhart and Winstane , 1982 .

132- Stevens , Virginia , Taylor , Becky : Integration of Skills : Communication Be-tween Collegues , Paper Presented at The Annual Meeting of The Teacher of English to Speakers of Other Language , 29 th Loge Beach , C A , March 26 April 1 , 1995 .

133- Shapiro, Bruce K ،.Accardo, Pasquale J & Capute, Arnold J., : Specific Reading Disability: A View of the Spectrum. : paper presented at the eighteenth annual Spectrum of Developmental Disabilities course , March 18-20, 1996

134- Smith , Sandra, Readability Testing Health Information, , Patient Education and Counseling (17) 153-158 , May 1998

135- Spache, G., 'A new readability formula for primary grade reading materials', Elem School Journal, 1953, 55, 410-413.

136- Spinks, Nelda; Wells, Barron : Readability: A Textbook Selection Criterion. Journal of Education for Business, v69 n2 p83-88 Nov-Dec 1993

137- Sticht, T. G., 'Research towards the design, development and evaluation of a job-functional literacy training program for the US Army, Literacy Discussion4, 3, 339-369. , 1973.

138- Supriadi , Dedi : Restructuring the Schoolbook Provision System in Indonesia:Some Recent Initiatives ._Education Policy Analysis Archives , v7, n7 , March 1, 1999

139- Taylor, B & Berkowitz, S., : Facilitating Children's Comprehension of Content Material, in Perepectives and Reading Research and Instruction twenty Ninth Year Book of The National Reading Conference, Edited by Kamel, 1982.

140- Tefft , Patricia : Content Area Textbooks: Friends or Foes?, available from http://ericae.net/ ericdb, ED321249 , 1989

141- Tomas, Pobbie : A Comprison of Two Mothods of Written Language to Low Performing Fourth Graders in Two Rural Schools, Ph. D. Auburn Uni, 1990, In D.A.I. Vol 51, No.12, June 1991,P.4019-A.

142- Torgesen , J.K.: "Performance of reading disable children" , Reading research Quarterly ,Vol. 8, No. 7, 1992 .

143- Townsend, A : Interrelationship Between Reading and Other Language Arts, D.A.I, Vol. 73, No. 9, March 1979, p. 1048-A .

144- Ulker Vanci, Osam : Reading Like a Writer Writes, New Direction in Reading Under The Auspices of The Center for Adult and Continuing Education, The American Uni in Cairo, 3 rd, 4 Th & 5 Th December 1995.

145- Walker, Lewis, Hermine Doreen : Using Writing to Improve The Reading Comprehension Abilities of Academically Under Prepared College Student. D.A.I, Vol. 42, No. 5, November, 1981, p. 2053- A.

146- Worden, Elizabeth: More in Common Than You Think, available from http://ericae.net/ericdb , 1991 .

الفهرست

الدقهلية للطباعة والنشر : ٢٥٩١٥٦٠ - ٢٥٩١٥٩٠